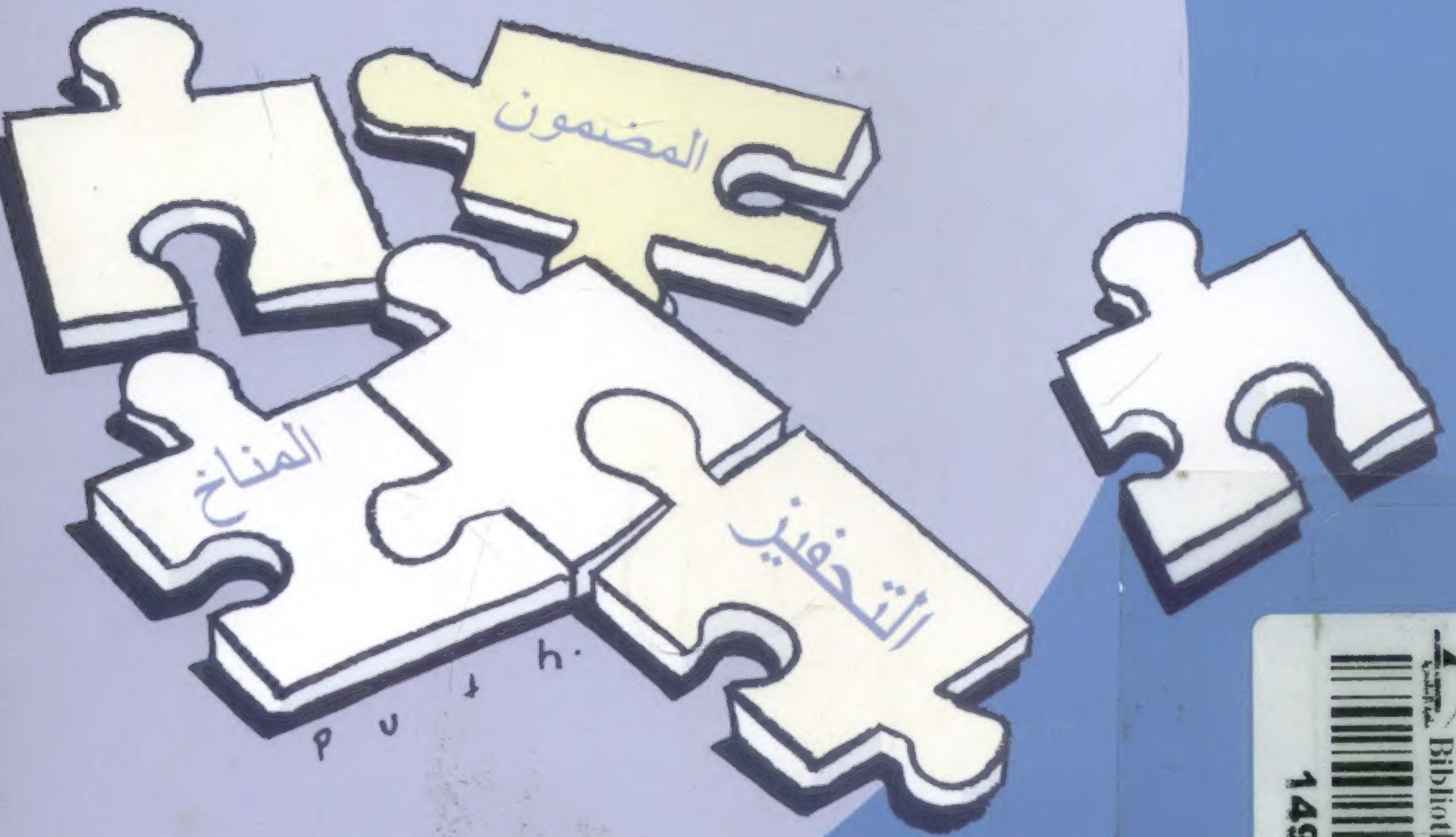


هيلبرت ماير

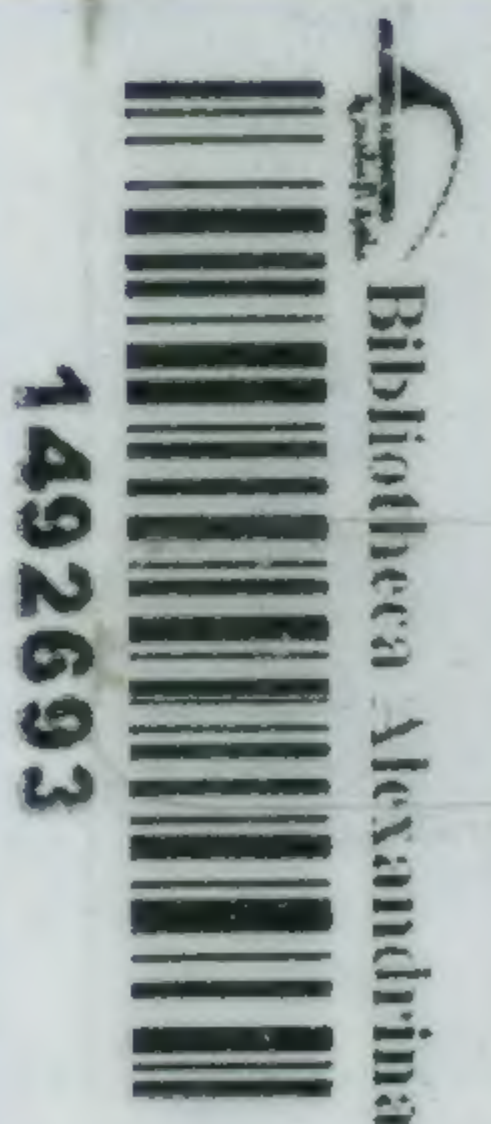
HILBERT MEYER

التدريس الجيد

ترجمة : أ.د. آمال عبد الله خليل أحمد



دار آدم للنشر



Gift 2014
Miss / Manar Mostafa El Desouky
Badr
Egypt



التدريس الجيد

تأليف

هيلبرت ماير

أستاذ التربية المدرسية
جامعة أولدنبورج

ترجمة

أ.د. آمال عبد الله خليل أحمد

أستاذ المناهج وطرق التدريس
تربية عين شمس

د. محمد ناصف

مدرس علم اللغة
كلية اللغات والترجمة بجامعة 6 أكتوبر

د. هبة قناوي

مدرس المناهج وطرق التدريس
تربية عين شمس

2015

الطبعة الألمانية:

Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht?

© 9.Auflage 2013

© 2013 Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin

الطبعة العربية:

دار آدم للنشر

معادي جراند مول - رقم: ١٤٠ - دجلة - المعادي - القاهرة

تليفون: ٢٥١٩٥٣٥١ (٢٠٢) - موبايل: ٠١٠٠٦٧٣٧٥٨٩

البريد الإلكتروني: magdy_radwan87@hotmail.com

الموقع الإلكتروني: http://adambookshop.com

الطبعة الأولى

٢٠١٥

رقم الايداع : ٢٠١٣/٢٠٢٥٨

الترقيم الدولي

٩٧٨-٩٧٧-٨٥٠٥٨-١-٨

© جميع حقوق النشر لهذا الكتاب وأجزائه محفوظة للناشر، لا يجوز نشر أي جزء من هذا الكتاب بواسطة المسح الضوئي أو بأي طريقة أخرى إلا بموافقة الناشر على هذا كتابةً مقدماً.

التدريس الجيد

ترجمة

أ.د. آمال عبد الله خليل أحمد

أستاذ المناهج وطرق التدريس
تربية عين شمس

د. محمد محمود ناصف

مدرس علم اللغة
كلية اللغات والترجمة بجامعة 6 أكتوبر

د. هبة قناوي

مدرس المناهج وطرق التدريس
تربية عين شمس

مراجعة منهجية

أ.د. حسن سيد شحاتة

أستاذ المناهج وطرق التدريس
تربية عين شمس

أ.د. محمد أمين المفتي

أستاذ المناهج وطرق التدريس
وعميد كلية التربية (الأسبق)
جامعة عين شمس

مُحتويات الكتاب

الفصل الأول: مقدمات أساسية

١٣	١.١ بنية الكتاب وأهدافه
١٦	٢.١ دققة للتفكر والتأمل
١٧	٣.١ تعريف التدريس الجيد
٢١	٤.١ إطلالة على السمات العشر للتدريس الجيد (خليط المعايير)
٢٦	٥.١ تعريفات أخرى

الفصل الثاني: السمات العشر للتدريس الجيد

٣٤	١.٢ بنية واضحة للحصة
٤٨	٢.٢ الإهتمام بأوقات التعلم الفعلى
٥٧	٣.٢ مناخ مشجع على التعلم
٦٥	٤.٢ وضوح المحتوى
٧٩	٥.٢ التواصل الهادف
٨٨	٦.٢ تنويع طرق التدريس
١٠١	٧.٢ التنمية الفردية
١٢٢	٨.٢ التدريب الذكى
١٣٣	٩.٢ شفافية الإنجازات المتوقعة
١٤١	١٠.٢ إعداد بيئة الدراسة
١٤٨	خلاصة: قواعد تطبيق معايير الجودة - شبكات الجودة - العمل المشترك

الفصل الثالث: التدريبات التأملية

١٥٧	مقدمة لتأمل الأداء التدريسي
١٦٢	١.٣ التدريب الأول: القمة والقاع
١٦٣	٢.٣ التدريب الثاني: لعبة الطاحونة حول موضوع معايير الجودة
١٦٥	٣.٣ التدريب الثالث: ملاحظة الأداء التدريسي
١٦٧	٤.٣ التدريب الرابع: تحليل نقاط القوة ونقاط الضعف وصياغة أنشطة للتطوير
١٧٠	٥.٣ التدريب الخامس: تعقيب منهجي منظم على الحصة أثناء التدريب على التدريس
١٧٢	٦.٣ التدريب السادس: الحديث مع التلاميذ حول التدريس الجيد
١٧٣	٧.٣ التدريب السابع: التصنيف أو التحرك بهرونة في إطار وصفة تدريسية

الفصل الرابع: الإطار النظري

(بالإشتراك مع أندرياس فايند (Andreas Feind)

١٧٩	١.٤ رسالة من فنلندا
١٨١	٢.٤ سؤال مفتوح حول العلاقة بين التدريس ونجاح عملية التعلم
١٨٤	٣.٤ إطلالة على ورش العمل البحثية
١٨٨	٤.٤ اقتراح هيكل تنظيمي: الخريطة التعليمية
١٩١	٥.٤ واجبات الموازنة التي تقع على عاتق المعلم
١٩٢	٦.٤ كفاءات التعلم لدى التلاميذ
١٩٩	قائمة المصادر



أهدي هذا الكتاب إلي ابني آدم
رضوان وماجدة رضوان باشا لولاهم لما
دخلت عالم الكتب والنشر، وأتمنى أن
تكون ترجمة هذا الكتاب من الألمانية
إلي العربية هي مساهمة من دار
آدم للنشر في تطوير طرق التدريس
والتعليم في مصر والوطن العربي.

دار آدم للنشر
مجدي محمد رضوان

تقديم

هل هناك تدريس جيد، وتدريس غير جيد؟ سؤال محير فعلاً..

هذا الكتاب المعنون «التدريس الجيد» ألفه هيلبرت ماير ونشر عام ٢٠١٣ وأجاب فيه عن هذا السؤال في أربعة فصول وهي محتوى الكتاب. تناول في الفصل الأول خلفية عن بنية الكتاب وتعريف مصطلح التدريس الجيد وسماته العشر. تناول الفصل الثاني شرحاً وافياً لهذه السمات. عرض الفصل الثالث مجموعة من التدريبات التي ترتبط بالتدريس الجيد. أما الفصل الرابع «بالاشتراك مع أندرياس فايند» فمن أهم ما تناوله اقتراح لهيكل تنظيمي لخريطة تعليمية.

وقد اتبع المؤلف منهجية منظمة في كتابة فصول الكتاب حيث يبدأ بعرض شروح مبسطة ومفصلة للمعارف المرتبطة بموضوع الفصل، ثم تأتي بعد ذلك التطبيقات وتعقبها نتائج البحوث التي أجريت مدعمة ما جاء من معارف وتطبيقات، ويختتم الفصل بمراجع يوصى بقراءتها.

ويتضح من خلال الكتاب تبني الاتجاه التطبيقي الذي تشتهر به المدرسة الفكرية الألمانية، وهو اتجاه يربط التنظير بالتطبيق ويعبر الفجوة بينهما، وهذا الاتجاه تفتقده مدارس فكرية أخرى اكتفت بالتنظير فحسب.

يفيد محتوى هذا الكتاب مجموعة من الفئات في مجال التعليم؛ الفئة الأولى الطلاب المعلمين، والفئة الثانية المعلمين الممارسين، والفئة الثالثة العاملين في التوجيه الفني، أما الفئة الرابعة فهم الباحثين؛ حيث راعى هذا المحتوى الاحتياجات المعرفية والتطبيقية والبحثية لهذه الفئات الأربع.

جدير بالذكر أن الترجمة السلسلة لمحتوى هذا الكتاب راعت الدقة والأمانة في نقل المعاني والأفكار إلى العربية بطريقة تشعر القارئ بأنه يقرأ كتاباً مؤلفاً بالعربية وليس مترجماً، وبالتالي تؤكد تمكن من قام بترجمة هذا الكتاب علمياً

دكتور / محمد أمين المفتي

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية- جامعة عين شمس

الفصل الأول

مقدمات
أساسية

الفصل الأول

مقدمات أساسية

● ١.١ بنية الكتاب وأهدافه

بات من الواضح أن العالم بأسره يتحدث عن ضرورة ضمان الجودة في التدريس، لكن لا أحد يتحدث عن كيفية تحقيق تلك الجودة، فمنذ قرابة عشرة أعوام حدثت طفرة كبيرة للأبحاث في مجال التدريس على المستوى العالمي، وخاصة في ألمانيا، فلم نعد نعتمد على تخمينات، بل يمكننا أن نحدد بشكل أدق سمات ثقافة التدريس التي تشجع التعلم المعرفي المهني لدى التلاميذ، كذلك معرفة السمات الأخرى التي تعوق عمليات التعلم تلك؛ فقد ظهرت نتائج أولية حول التعلم الاجتماعي وكيفية بناء القدرة التدريسية. إن محور اهتمام الكتاب الذي بين أيدينا هو محاولة لصياغة تطلعات واقعية للتدريس الجيد، إضافةً إلى استخلاص بعض النصائح لتصميم التدريس استناداً إلى عشرة معايير للجودة تم التحقق منها تجريبياً وصياغتها بلغة واضحة ومفهومة. فضلاً عن ذلك فإن الكتاب يصف السلوك والكفاءات التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم والتي ينبغي على التلاميذ تنميتها من أجل تحقيق التدريس الجيد.

إن معايير الجودة ليست هي الوصفة السحرية، فالمبدأ السائد هو أن «كثيراً من الطرق تؤدي إليه»، إلا أن التفكير العميق حول هذه المعايير يمكن أن يساعد الشخص في تتبع نظريات التدريس الجيد التي تكمن داخله والتي يكونها طيلة سنواته الدراسية والتأهيلية واستناداً إلى نتائج البحوث التطبيقية بهدف العمل على تنمية الأداء التدريسي الجيد.

عند دراسة النتائج البحثية الحديثة كانت هناك ضرورة للإعراض عن مجموعة من التحيزات التي صارت مرغوبة في سمات التدريس الجيد، وعليه يتم تأكيد بعض الحكم القديمة للمعلمين، وهي:

- من السمات التي لها تأثير قوى على نجاح عملية التعلم: «التقسيم الواضح لسير

الحصة الدراسية»، من حيث «كم المعلومات المقدمة أثناء الحصة»، و«سهولة تدخلات المعلم»، و«وضوح الإنجازات المتوقعة».

- من السمات ذات التأثير الضعيف: «حجم الفصل»، و«المادة التعليمية»، و«حالة المباني التعليمية»؛ كما أن «المناخ التدريسي» يلعب دوراً أقل من هذه السمات.
- هناك القليل من الدراسات التي تعرضت للتأثيرات الإيجابية «للتدريس القائم على نشاط المتعلم»، و«العمل الحر للمتعلم» أو «التدريس المفتوح»، إلا أن هذه الدراسات لم تصل إلى نتائج واضحة^(١).
- استطاع الباحثون الوصول إلى نتائج أدهشت التطبيقيين والنظرين على حد سواء، فارتفع مستوى مشاركة التلاميذ في الحصة لا يؤدي بشكل تلقائي إلى زيادة نجاح عملية التعلم ولكن ينبغي توافر عدد من العناصر الأخرى مثل اللغة الواضحة للمعلم، والتقسيم الجيد للحصة والتوجيه المحنك لسرعة عملية التعلم.
- والأهم من هذه السمات التفصيلية نتائج الأبحاث حول مفاهيم التدريس^(٢)، وهي كثيرة ومختلفة ولكن يمكن إيجازها في النموذجين التاليين:

- **التوجيه المباشر (direct instruction)**: هو نموذج تدريسي يتركز حول المعلم ويعتمد إلى حد كبير على التلقين.
- **التدريس المفتوح (open education، progressive education)**: يضم كل ضروب التدريس التي تتنوع في الأهداف والمحتوى والطريقة، ويركز هذا النوع على التعلم الذاتي ويهتم كثيراً بمشاركة المتعلم في المشروعات، والعمل الجماعي وكذلك العمل الحر.

إنَّ الإشادة بمفاهيم تدريسية محددة أو التقليل من شأنها لا يمكن إثباته عملياً في الوقت الراهن، لذلك أنه من الأجدي تنحية الخلاف حول «المفهوم الصحيح للتدريس»، وطرح بدلاً من ذلك سؤال حول كيفية تحسين كل من التدريس التقليدي أو بالأحرى المتمركز حول المعلم، وكذلك التدريس المتمركز حول التلميذ أو ما يُعرف بالتدريس المفتوح. لذلك تمت صياغة المعايير العشرة لجودة التدريس بمفاهيم محايدة، تسري على كل المفاهيم التدريسية الممكنة، إذ أن هذه المعايير العشرة تتبع المبدأ الذي تدعمه أبحاث التدريس التطبيقية:

(١) انظر الفصل الرابع الجزئية الثانية (٢٠٤)

(٢) مفاهيم التدريس تساعد في رسم خطط كلية حول تصميم التدريس من أجل مساعدة المعلمين في التدريس الجيد، وهي غالباً ما تهمل تلك المسوغات النظرية المملة - وذلك بخلاف النماذج التعليمية المتخصصة والعامة ذات الاتجاه النظري - وتقدم بدلاً منها «فن التعليم» (قارن صفحة ٣٠٥ في المرجع Jank/Meyer ٢٠٠٢).

١.١ فكرة جديدة إن ثقافة تنويع التدريس أفضل من الثقافة الأحادية التي تقوم على فكر واحد.

وهذا الرأي لا يعنى التخلي فى الوقت الراهن عن مثاليات التدريس التى تدعم التدريس القائم على نشاط المتعلم، والثقة بالنفس والاستقلالية، بل على العكس من ذلك، فما نعرفه من خلال العديد من الدراسات المتفردة هو كيف يمكن أن يؤدي ذلك النوع من التدريس إلى نتائج تعليمية رائعة^(١)، إذ أن هذا الرأي يشير فى الوقت الحالى إلى أنه لم تثبت أية إشادة واضحة بالمفاهيم التى أمثلها وهى «التدريس المفتوح» و«التدريس القائم على نشاط المتعلم»، وذلك حسب إحصائيات متوسط نجاح التعلم المدرسي فى ألمانيا. وفى ضوء ذلك نستنتج الآتى: إذا كان التدريس التقليدى ليس سيئاً على إطلاقه و التدريس الجماعى ليس جيداً على عمومه، فمن الطبيعى ألا يؤدي التدريس التقليدى المتمركز حول المعلم إلى نتائج بالغة السوء، كما أن التدريس المفتوح لا يؤدي إلى نتائج أفضل بشكل تلقائى، فالأمر دائماً يتعلق بمدى الاستفادة من هذا وذلك عند التطبيق.

وقد نتج عن تلك الخواطر الأولية تقسيم هذا الكتاب على النحو التالى:

- **الفصل الأول:** يتناول شرح الأهداف الضرورية وبناء المصطلحات، كما يحتوى على نبذة أولية عن معايير الجودة.
- **الفصل الثانى:** يتناول التعريف بالسمات العشر للتدريس الجيد، هذه السمات تمت صياغتها فى صورة معايير مع شرح واف وتوضيح بأمثلة مختصرة. وأهم رسالة ينص عليها الفصل الثانى هى ما يلى: أن مَنْ يحاول تطبيق معايير الجودة العشرة فى التدريس، فهو يؤسس بذلك لنفسه ولتلاميذه أفكار وقضايا يمكن أن تستقر ويكون لها تأثير متبادل بين المعلم وبين تلاميذه.
- **الفصل الثالث:** فى ضوء ما تم تناوله فى الفصل الثانى حول معايير الجودة

(١) يؤيد ذلك ما كتبه أوتة أندريسين Ute Andresen (١٩٨٥) وإيريس مان Iris Mann (١٩٨١) أو بيآته جرابيه Beate Grabbe (٢٠٠٣) فى التدوينات الخاصة بهن، كما يؤيد ذلك أيضاً البيانات الدقيقة التى تم الحصول عليها بعد ما سُمح لتلاميذ الصف العاشر بمدرستى لابور شوله ببيليفيلد die Bielefelder Laborschule وهيلانه لانجه شوله بفيسبادن die Wiesbadener Helene-Lange-Schule بالمشاركة فى اختبار PISA، وأسفرت نتائج هذه الاختبارات عن أن تلك المدارس التى استطاعت الحصول على نتائج ممتازة على المستوى المعرفى هى مدارس يمكن مقارنتها بالدول الفائزة فى اختبار PISA؛ أى أنها تلك المدارس التى تقدم تدريساً ذا أهداف محددة، تدريساً يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ، كما يعتمد على طريقة المشروعات إلى حد كبير.

القائمة على الأبحاث العلمية، عليكم فى هذا الفصل التفكير فى نظريتكم الشخصية حول التدريس الجيد، فهذه النظرية الشخصية تكمن فى كل فرد منذ طفولته وتستمر معه أينما حل، حيث يمكنكم أن تأخذوا مسافة تسمحون فيها لأنفسكم بالنقد الذاتى لفهمكم الشخصى للتدريس، ولأن تحسين التدريس يكون أسير عندما يكون نابعاً من فريق عمل، فقد قمنا بتصميم التدريبات التأملية السبعة بحيث يمكن تطبيقها مع تغييرات طفيفة فى أية ندوة أو حلقة نقاشية أو حتى فى التدريس بالجامعة. أما رسالة الفصل الثالث الرئيسة فهى تنص على ما يلى: أن أولى خطوات تطوير الأداء التدريسى هو الابتعاد عن الروتين فى التفكير والسلوك الشخصى وتأمله.

● **الفصل الرابع:** يتناول الإطار النظرى لمعايير الجودة العشرة وسأحاول فى هذا الإطار أن أبذل قصارى جهدى فى أن أشرككم فى عملية التعلم الخاصة بى، فأنا شخصياً لست تطبيقياً، فقد بذلت الجهد الكثير والعناء من أجل قراءة وفهم النتائج التطبيقية التى بين أيدينا، لذلك فإن هذا الفصل من الكتاب يحتوى على الإطار النظرى الذى انبثقت منه الخريطة التعليمية، إضافةً إلى ذلك فإنه يحتوى على بعض الملاحظات النظرية والعملية حول الأبحاث التطبيقية. لذلك فإن الرسالة الرئيسة للفصل الرابع تنص على الآتى: إن نجاح عملية التعلم لدى التلاميذ لها أسبابها المتنوعة ومَن يريد أن يحول التدريس إلى «تعلم محبب لدى التلاميذ» وينشد التغيير، يجب عليه أن يفرق بين: البنية الظاهرية لعملية التدريس والبنية العميقة لعملية التعلم وأن يراعى التدرج التصاعدي لنمو القدرة على التعلم لدى التلاميذ.

● ٢.١ للتفكر والتأمل

الرجاء من سيادتكم التفكير والتأمل لمدة دقيقة فى الأسئلة الآتية والإجابة عنها قبل استكمال قراءة الكتاب.

السؤال الأول:

ما الصفتان المهمتان للتدريس الجيد بالنسبة لى شخصياً؟

١.
٢.

السؤال الثاني:

إن عدم نجاح عملية التدريس غالباً ما يتم في تصوري بسبب:

-
-

السؤال الثالث:

ما أهم سمتين للتعلم الناجح طويل الأمد يمكن أن يكشف عنهما باحثو التدريس التطبيقيون كسمات رائدة في هذا المجال (السمات ذات التأثير الأقوى)؟

- السمّة الأولى:
- السمّة الثانية:

لا تتخطى هذا التمرين عند استمرار قراءتكم لهذا الكتاب فإننا أولاً نمنحكم الفرصة للشعور بفهم أمر أو أمرين للوهلة الأولى، ثانياً: عند تخطى هذا التمرين فإنكم سوف تتعثرون في إنجاز التدريب التأملي الموجود في الفصل الثالث الجزئية الأولى (١.٣).

● ٣.١ تعريف التدريس الجيد

لا يوجد تدريس في العالم كله جيد بطبعه، إلا أن الأهم من ذلك هو الإجابة عن الأسئلة الآتية: لمن يُفترض أن يكون التدريس جيداً؟ ما المواد الدراسية والأهداف التعليمية التي تصلح لها هذه المعايير؟ وما الذي تصلح له هذه المعايير وما دورها في ضمان جودة التدريس؟

أما إجاباتي عن الأسئلة المطروحة فهي كالآتي:

(١) **جيد لمن؟** لابد أن تكون معايير الجودة هذه صالحة لكل تلاميذ المدارس العامة والفنية، للبنات والأولاد، وللمتفوقين والأقل تفوقاً، للتلاميذ الذين لا يتعلمون الألمانية كلفة أم، وكذلك لقاطني مناطق ساكسونيا Sachsen وشرق فريزن Ostfriesen، للتلاميذ الذين يتعلمون بشكل سريع والذين يتعلمون ببطء، للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه ADS، للتلاميذ الذين يسهل الإعتناء بهم وهم أولئك الذين يقال عنهم أنهم مقبولون من الجميع؛ فصيافة معايير لكل تلاميذ المدارس العامة يعد مطلباً صعب المنال ولا يمكن تحقيقه إلا بشق الأنفس. فما أطلبه منكم هو عدم التعامل مع هذه المعايير على أنها وصفة سحرية (فهي مجردة كثيراً من هذا المعنى)، فالأمر يتعلق بأن يطبق كل معلم هذه المعايير بشكل إبداعي في حصصه التدريسية ويطورها ويضيف إليها إذا استدعى الأمر ذلك.

(٢) **معايير تدريس جيدة ولكن لأي المواد الدراسية؟** ينبغي أن تكون معايير الجودة صالحة لكل المواد والمراحل الدراسية ولكل أنواع المدارس. فهذا لا يمنع أن يكون هناك معايير جودة إضافية لأنواع محددة من المواد الدراسية والمراحل الدراسية وأنواع معينة من المدارس، فقد أصبح من الواضح صعوبة التطبيق الفعلي لمعايير الجودة في مجال تدريس مادة واحدة أو مواد متعددة.

(٣) **معايير تدريس جيدة بالنسبة لأي الأهداف؟** يفترض أن تساعد هذه المعايير على تنمية الجانب الوجداني والاجتماعي، إضافة إلى الجانب المعرفي لدى التلاميذ عند التعلم، وفي هذا السياق فإن أغلب الدراسات التي استندت إليها تركز على نجاح عملية التعلم على المستوى المعرفي، أما أن يقتصر الإهتمام فقط على التعلم المعرفي في الأعمال المدرسية اليومية فيعد غير ذي جدوى، كما أنه غير مقبول أخلاقياً، لذلك فقد ركزت اهتمامي متعمداً عند صياغة معايير الجودة العشرة على كل الجوانب وعدم الاقتصار على الجانب المعرفي فقط.

(٤) **معايير تدريس مفيدة لماذا؟** يجب أن تساعد المعايير على تحليل و تقييم التدريس اليومي، كما يمكن استخدام هذه المعايير في التدبر الذاتي لنواحي القوة والضعف في الأداء التدريسي الشخصي، إضافة إلى ذلك يمكن استخدامها في عمليات التقييم الجماعية في الندوات الدراسية أو في التدريس بالجامعة، إلا

أنها غير مناسبة للأغراض البحثية وذلك لإحتوائها على الكثير من العناصر التي لم يتم تفعيلها كلياً ولا جزئياً.



إذاً فما التدريس الجيد وكيف ينبغي أن يكون؟ فهذا ما لا يمكن أن يستنتج من نتائج بحوث التدريس التطبيقية، بل إن الأمر يعتمد على نظريات التعلم. وهذا ما قمت بصياغته في التعريف رقم (١):

التعريف رقم (١): التدريس الجيد هو التدريس الذي يتم:

(١) في أجواء تدرسية ديمقراطية

(٢) على أساس مهمة تربوية

(٣) هدفها تكاتف عملي ناجح

(٤) ذو توجيه مقصود

(٥) وذو إسهام في تنمية مستمرة لقدرات جميع التلاميذ

في هذا السياق فإن كل المصطلحات الواردة في التعريف السابق بحاجة إلى التوضيح الآتي:

(١) الأجواء التدريسية الديمقراطية: تعني أن يعمل التدريس على تنمية النضج والتأزر لدى التلاميذ، وبهذا فهو يساهم في بقاء المجتمع وتطوره بشكل مستمر، وكل ذلك لا يستطيع التدريس إنجازه إلا إذا:

أولاً: اتبع قواعد اللعبة الديمقراطية: أي يعمد إلى تقوية التلاميذ الضعفاء دون أن يقف عقبة أمام المتفوقين.

ثانياً: تدريب التلاميذ والتلميذات على الفضائل المنشودة.

ثالثاً: عدم التسامح تجاه العنف والإضطهاد.

وفي حالة إذا ما أوقف المعلم قواعد اللعبة هذه لأي سبب من الأسباب لفترة

محددة، فيجب تنبيهه إلى ذلك بشكل صريح، حيث يعد ذلك ضررًا وليس دليلًا على قوة المعلم.

(٢) **المهمة التربوية** : لا يوجد تدريس بدون تربية سواء كانت هذه التربية بسيطة أم جيدة، فقوة التدريس في المدرسة تكمن في الارتباط الوثيق بين التعلم والتربية، وهذا لا يحدث فقط أثناء فترة التعليم الأساسي وإنما يمتد إلى نهاية التعليم الثانوي^(١)، فالواجبات التربوية للمدرسة تزداد منذ سنوات لأن الكثير من الآباء والأمهات يفوضون المعلمين بالقيام بجزء كبير من مهامهم، وهذا يعد أمرًا غير مقبول بالنسبة للمعلمين، إلا أنهم لا يستطيعون فعل شيء تجاه ذلك. لذلك فليس هناك بديل عن التدريس المربي حسب وجهة نظري حتى وإن أنكر ذلك العالم هيرمان جيزكه Hermann Giesecke^(٢)، فالعمل التربوي الذي يقع على عاتق المعلم ينتهي بشكل مؤقت، عندما يتحمل كل من المعلم والمتعلم المسؤولية سويًا تجاه عملية التعليم والتعلم، إذ أنه في الوقت الذي يعلم الجميع فيه أن المعلم يقع على عاتقه مسؤولية تجاه عملية التعليم، يغفل البعض أحيانًا مسؤولية المتعلم؛ من هنا فإنني أنقل إليكم بشكل دقيق مفهوم عالم التربية لوتر كلينج بيرج Lothar Klingberg عن التدريس حيث يقول: «إن المعلم هو المسئول عن تكوين الخبرات المهارية لدى التلاميذ، أما التلاميذ فهم يتحملون مسؤولية نجاح المعلم» (Klingberg ١٩٩٠).

(٣) **التكاتف العملي** : ضرورة أن يكون هناك تكاتف بين المعلم والمتعلم أمر له تاريخ طويل يعود إلى جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau، إنه من السهل نظريًا المطالبة بأن يكون هناك تكاتف بين المعلم والمتعلم في العمل، أما عمليًا فيصعب تطبيق ذلك، فالتكاتف في العمل يمكن أن يكون في صورة اتفاق ضمنى بين المعلم والمتعلم على الشروع في العمل من جديد كل يوم؛ غير أن هذا التكاتف قد لا يمر بشكل سلس وإنما عبر مفاوضات خلافية شاقة وطويلة الأمد بين المعلم وتلاميذه، وقد يبوء هذا التكاتف بالفشل في بعض الأحيان^(٣).

(١) لم تتطور البحوث حول فاعلية المفاهيم التربوية المدرسية بالشكل المناسب كما هو الحال في البحوث التي تدور حول العوامل التي تنمي التعلم المعرفي. وفي كل الأحوال فهناك دراسات حول المسائل الفردية (مثل فاعلية برامج الوساطة بين المتشاجرين)، وسوف يتم معالجة مشاكل التربية في مواطن كثيرة بشكل مباشر (معايير الجودة رقم ٣٠١، ٥، ٧، ١٠)، وقد يتم معالجتها في مواضع أخرى بشكل غير مباشر، وعلى وجه الخصوص سوف يتم معالجتها في المعيار الثالث. حيث يتعلق الأمر بأسئلة تربوية.

(٢) صفحة ٢٠٤ في المرجع Giesecke ١٩٩٦، على العكس من ذلك قارن صفحة ٩٢ في المرجع Meyer ١٩٩٧ المجلد الثاني.

(٣) للمزيد حول هذا الموضوع يرجى الاطلاع على ملخص الفصل الثاني.

(٤) **التوجيه المقصود:** يجب أن يعمل التدريس على إيقاظ القدرة على التقييم والتذوق لدى التلاميذ ويمهد طريق الإستقامة، لذلك فإن الأمر لا يتعلق باكتساب معارف أو مهارات بعد الإنتهاء من مرحلة التعلم، وإنما يتعلق بتقوية وبناء شخصية التلميذ ومساعدته في التغلب على المهام المتعلقة بتطوير شخصيته، لذلك فقد جرى الحديث في التعريف السابق عن «التوجيه المقصود»، وهذا التوجيه المقصود يندرج ضمن فنون التدريس النظرية التقليدية (Klafki ١٩٩١).

(٥) **تنمية مستمرة للقدرات:** لا بد أن يتم التدريس في المدارس، وهي ما أنشئت من أجله، ومن أبرز نقاط القوة هي أن هذه المدارس تساعد التلاميذ في بناء القدرات والمعارف لديهم، لذا يجب ألا يتم داخل الأبواب المغلقة وإنما في أجواء تدريسية داعمة ومشجعة، من هنا يجب توفير الأماكن المناسبة والوقت والهدوء وكذلك التروى من أجل تدريب وتطبيق وتعميق ما تم تعلمه وهو ما يتطلب أن يتم داخل إطار يحافظ على التدريس وينظم عملية التعلم داخل المدرسة.

(٦) **التوجه نحو المعلم:** لا ينبغي أن تتحدد جودة التعلم من منظور ما يتعلق بالتلاميذ فقط، بل إن المعلم يجب أن تهيأ له أماكن عمل تليق به، وأنا على يقين بأن قوة معايير الجودة العشرة التي جرى ذكرها في هذا الكتاب لا تصب في صالح المتعلم فقط وإنما أيضاً في صالح المعلم، حيث يزداد شعوره بالرضا الوظيفي ويقل سخطه.

● ٤.١ إطلالة على السمات العشر للتدريس الجيد (خليط المعايير)

إن بحوث التدريس التطبيقية كما تم التنويه سابقاً تقدمت بشكل هائل في السنوات العشرة أو الخمس عشرة الماضية، وقد حدد العلماء وبصفة خاصة علماء النفس منهم السمات المتنوعة للتدريس الجيد مستعينين في ذلك بالدراسات الطولية وبحوث المجموعات الضابطة. وقد بدت تلك السمات واضحة في الفصول الدراسية التي اتسمت بالنجاح بشكل مستمر^(١). وفي هذا السياق فإنني أود أن أذكر الدراسات الآتية:

الدراسات التقليدية التي قام بها العالم جون كارول John Carroll والتي كانت تدور حول نجاح عملية التعلم والمفهوم المنبثق منها وهو «التعلم للإتقان» (Carroll ١٩٦٣ ; Bloom ١٩٧٦)،

(١) سوف يتم شرح ذلك بشكل دقيق في الفصل الرابع.

- الدراسة التي قام بها العالم يعقوب كونين Jacob Kounin (١٩٧٠) والتي كانت تدور حول الأساليب الناجحة في إدارة الفصل.
- الدراسة التي قام بها الباحث البريطاني في مجال التعليم ميشائيل روتر Michael Rutter (١٩٧٩) حول تأثيرات السمات المختلفة للتدريس في مجموعة من المدارس الثانوية في مرحلتها الأولى في لندن، وتم ترجمتها إلى اللغة الألمانية ١٩٨٠،
- تجميع وتنقيح مجموعة من الدراسات التطبيقية المختلفة التي تدور حول «نموذج منتج العملية التعليمية» «Prozss-Produkt-Modell» الجديد للمؤلف روبرت سلافين Robert E. Slavin (١٩٩٤) واستكماله عند العالم هارتموت ديتون (٢٠٠٠) Hartmut Ditton.
- الأبحاث المتعددة التي قام بها الباحثون في مجال التعليم وهم فرانز فاينرت Franz Weinert E. وأندرياس هيلمكه Andreas Helmke وفولفجانج أينزيدرل Wolfgang Einsiedler وخاصة ما يسمى «بدراسة شولاستيك» «SCHOLASTIK-Studie» وهي اختصار لتعريف: «المواد التعليمية والتنشئة الاجتماعية لذوي المواهب والإهتمامات والقدرات» «Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen» وكذلك ما يعرف «بدراسة ماركوس» «MARKUS-Studie» وهي اختصار لتعريف: «مسح كلى للرياضيات في ولاية راين لاند بفالس: المهارات وخصائص التدريس والبيئة المدرسية» «Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext» (Weinert/Helmke ١٩٩٧; Helmke/Jäger ٢٠٠٢)
- الدراسات الدقيقة فيما يخص كل من العوامل المؤثرة في التدريس الجيد والمدارس المتميزة والتي قام بها هيلموت فيند Helmut Fend (تم تجميعها في المرجع Fend ١٩٩٨)،
- الدراسات التي قام بها العالم راينر برومه Rainer Bromme عن أحوال الخبراء وتنمية مهارات المعلمين،
- المقال الذي يحمل عنوان «التدريس وتصميم بيئة التعلم» والذي قام بتأليفه كل من جابي راينمان روتماير Gabi Reinmann-Rothmeier وهانز ماندل Heinz Mandl والمنشور في المرجع المسمى: «علم النفس التربوي».

- رسالة الدكتوراه التي أشرفت عليها في جامعة أولدنبورج Oldenburg للباحثة سيلفيا جانكه كلاين Sylvia Jahnke-Klein والتي كان موضوعها «البنات والأولاد في حصة الرياضيات» (٢٠٠١).
- العرض الشامل والدقيق للأوضاع البحثية والذي قام به العالم فرانز فاينرت Franz E. Weinert والعالم أندرياس هيلمكه Andreas Helmke (صفحة ٧١-١٧٦ في المرجع Helmke/ Weinert ١٩٩٧).
- وفيما يلي أريد أن أعرض لكم أربعة مراجع تتميز بالوضوح الشديد والإتساق النظري يمكنكم الاستفادة منها إذا أردتم التعمق في هذا المجال:
- جيرى بروفي Jere E. Brophy (٢٠٠٠): التدريس (Teaching). ظهر هذا المرجع ضمن سلسلة «التطبيقات التربوية» في جنيف والذي قام بنشره المكتب الدولي للتربية (IBE)، وقد حدد فيه المؤلف بروفي اثنتي عشرة سمة للتدريس الجيد وهي التي استعنت بها أثناء تأليفى لهذا الكتاب (انظر www.ibe.unesco.org).



- أندرياس هيلمكه Andreas Helmke (٢٠٠٣): جودة التدريس. الفهم، التقييم، التطوير. يعطى هذا الكتاب نبذة متميزة عن الوضع الحالى للبحوث التي تدور حول مؤشرات جودة التدريس، فالكتاب يقدم لنا تدريبات تأملية ويضم قائمة ضخمة من المراجع، وسوف أشير إلى هذا الكتاب في الفصل الرابع الجزئية الثانية (٢.٤) وسوف أشرح «نموذج الاستخدام والعرض» لمؤلفه هيلمكه.
- زاينه جرون Sabine Gruehn (٢٠٠٠): التدريس والتعلم المدرسي. التلاميذ كمصادر لوصف التدريس في الحصة المدرسية.
- كارل هاينز أرنولد وأوفيه زانديفوكس ويورجن فيشمان Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandwuchs, Jürgen Wiechmann (٢٠٠٦): دليل التدريس. وهو

(١) تم ترجمة هذا المرجع بواسطة تلاميذ المرحلة الثانوية - دورة تربوية في مدرسة كونراد فون سواست Conrad-von-Soest-Gymnasium بمدينة سواست Soest تحت إشراف جيرد أيكينبوش Gerd Eikenbusch وتم نشرها في المعهد الوطنى بمدينة سواست Soest (Brophy ٢٠٠٢)، قارن أيضا صفحة ١٢٢ وما بعدها في المرجع Helmke ٢٠٠٣.

الذى ينبغى الإطلاع عليه لما يحتويه من نظرة عامة على الدراسات العلمية الحديثة فى هذا الصدد.

إنه فى هذه الدراسات وغيرها يتم الحديث عن سمات التدريس المتميز وسوف يتم ترجمة أجزاء منها إلى معايير للجودة، وقد قمت بقراءة هذه الدراسات ومن هذه الدراسات المتنوعة صممت نموذج معايير مختلط. وقد أعطيت لنفسى هذا الحق لأن الباحثين لم يفعلوا أكثر مما فعلته^(١)، عندما تناولوا تلك الدراسات كل على حدة، وهذا ما قمت بفعله وهو عمل توازن أثناء تصميم ذلك النموذج؛ فمن ناحية أردت أن أرى كل هذه المعايير فى شكلها المدعم بالأدلة بقدر الإمكان وذلك من خلال نتائج الأبحاث التطبيقية. ومن ناحية أخرى لم أتبن كل شيء كما هو كما صاغه باحثو التدريس، لكنى كباحث تعليمى قمت بتحديد اتجاهًا معياريًا خاصًا بي^(٢).

وبعد أخذ وردٍ مع النظريين والتطبيقيين اتفق على السمات العشر الآتية والتي سميتها المعايير المختلطة. وما أود الإشارة إليه فى هذا المقام وبشكل واضح هو أن البحث لا يزال قيد التطوير وسوف يتوصل الباحثون فى القريب العاجل بكل تأكيد إلى قائمة معايير إضافية أخرى تكمل الناقص وتصحح الخطأ.

السمات العشر للتدريس الجيد

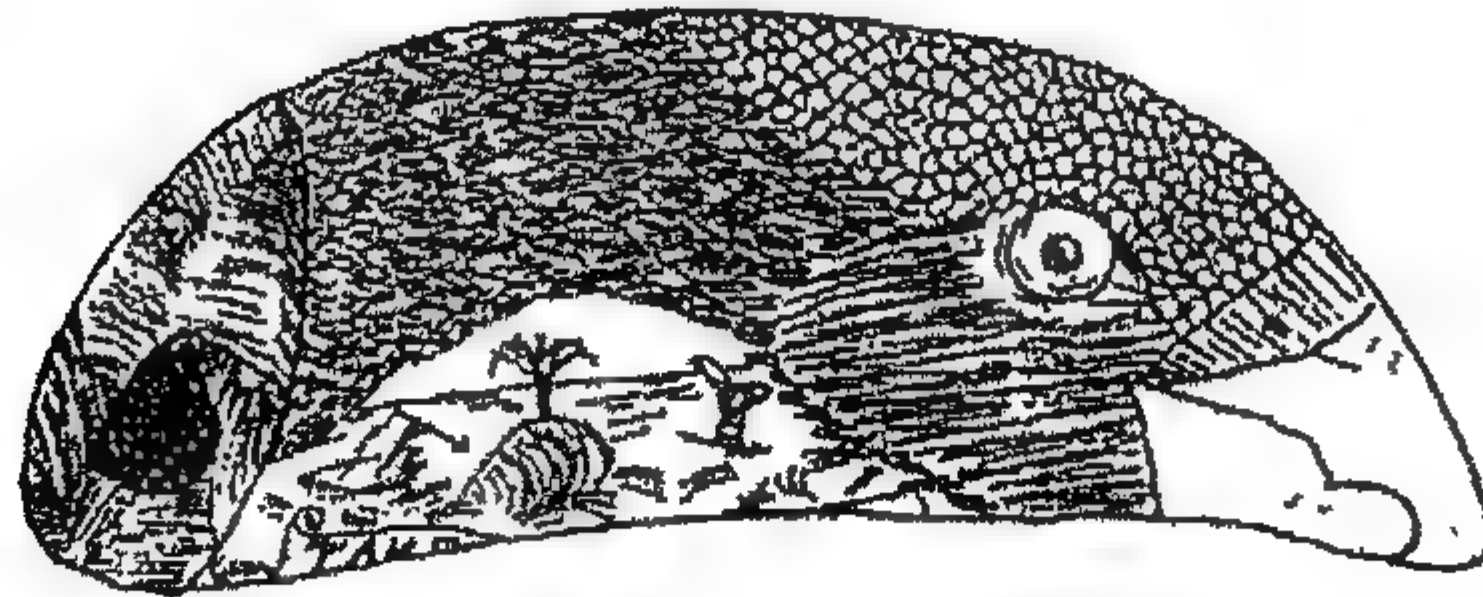
(خليط من المعايير)

١. **بنية واضحة للوحدة** (من حيث وضوح عملية التدريس ووضوح الهدف ووضوح المحتوى، إضافةً إلى وضوح الأدوار لكل من المعلم والمتعلم وفق قواعد وأفعال وحرية فى الحركة متفق عليها)
٢. **الاهتمام الكبير بأوقات التعلم الفعلى** (وذلك من خلال إدارة الوقت بطريقة جيدة والالتزام بالمواعيد وتنحية الأمور التنظيمية وضبط إيقاع اليوم الدراسي).

(١) فى صفحة ٢٢٦-٢٤٠ فى المرجع (Wolfgang Einsiedler ١٩٩٧)، و صفحة ٥-٦٢ فى المرجع Sabine Gruehn (٢٠٠٠) سوف تجدون إطلالة على «تاريخ بحث» هذه السمات، لمزيد حول هذا الموضوع اقرأ الفصل الثانى الجزئية الرابعة (٤.٢).

(٢) فالعلاقة بين فن التعليم العام وأبحاث التعليم والتعلم التجريبية هى علاقة «أختان أجنبيتان». فهما يعالجان نفس الموضوع، لكن لكل منهما منطقته الخاص به، فالإستشهاد الغير المستول بنتائج الأبحاث التطبيقية يعد أمراً غير مقبول. لأن الباحثين دائماً يقتصر بحثهم على ما هو ملموس منهجياً، لذلك فإن بعض جوانب التدريس أقل دقة من الناحية التجريبية مما كنت أتمنى.

٣. مناخ مشجع على التعلم (من خلال الإحترام المتبادل ومراعاة القواعد وتولى المسؤولية والعدالة والرعاية والإهتمام بالتلاميذ).
٤. وضوح المحتوى (من خلال تفهم المهام المطلوبة وفهم سير الموضوع والوضوح والاتساق مع النتائج المتوقعة)
٥. التواصل الهادف (عن طريق مشاركة كل من المعلم والمتعلم فى التخطيط وثقافة الحوار والمؤتمرات الهادفة التشاورية ومذكرات التعلم والتغذية الراجعة)
٦. تنوع طرق التدريس (الثراء التقنى والادارى، التنوع فى النماذج السلوكية، والتنوع فى أساليب التدريس المستخدمة يوميًا، والموازنة بين طرائق التدريس الرئيسة)
٧. التنمية الفردية (من خلال حرية الحركة والصبر والوقت والتقسيم الداخلى للتلاميذ والإندماج بينهم ومن خلال تحليل مستويات التعلم الفردي لدى التلاميذ ومن خلال خطط تنمية متفق عليها وتشجيع خاص لتلاميذ المجموعات المخاطرة^(١))
٨. التدريب الذكى (عن طريق التوعية باستراتيجيات التعلم وتكليفات محددة ومساعدات هادفة فى إطار محبب للنفس)
٩. شفافية الإنجازات المتوقعة (عن طريق وضوح مبادئ ومعايير التقييم التى تناسب قدرة التلاميذ على الإنجاز وإعطائهم تقارير مثمرة عن مدى تقدمهم التعليمى)
١٠. إعداد بيئة الدراسة (من خلال ترتيب جيد وتجهيز وظيفى لحجرة الدراسة وتوافر أدوات التعلم المطلوبة)



(١) هذا المفهوم سوف يتم توضيحه فى الفصل الثانى الجزئية السابعة (٧.٢).

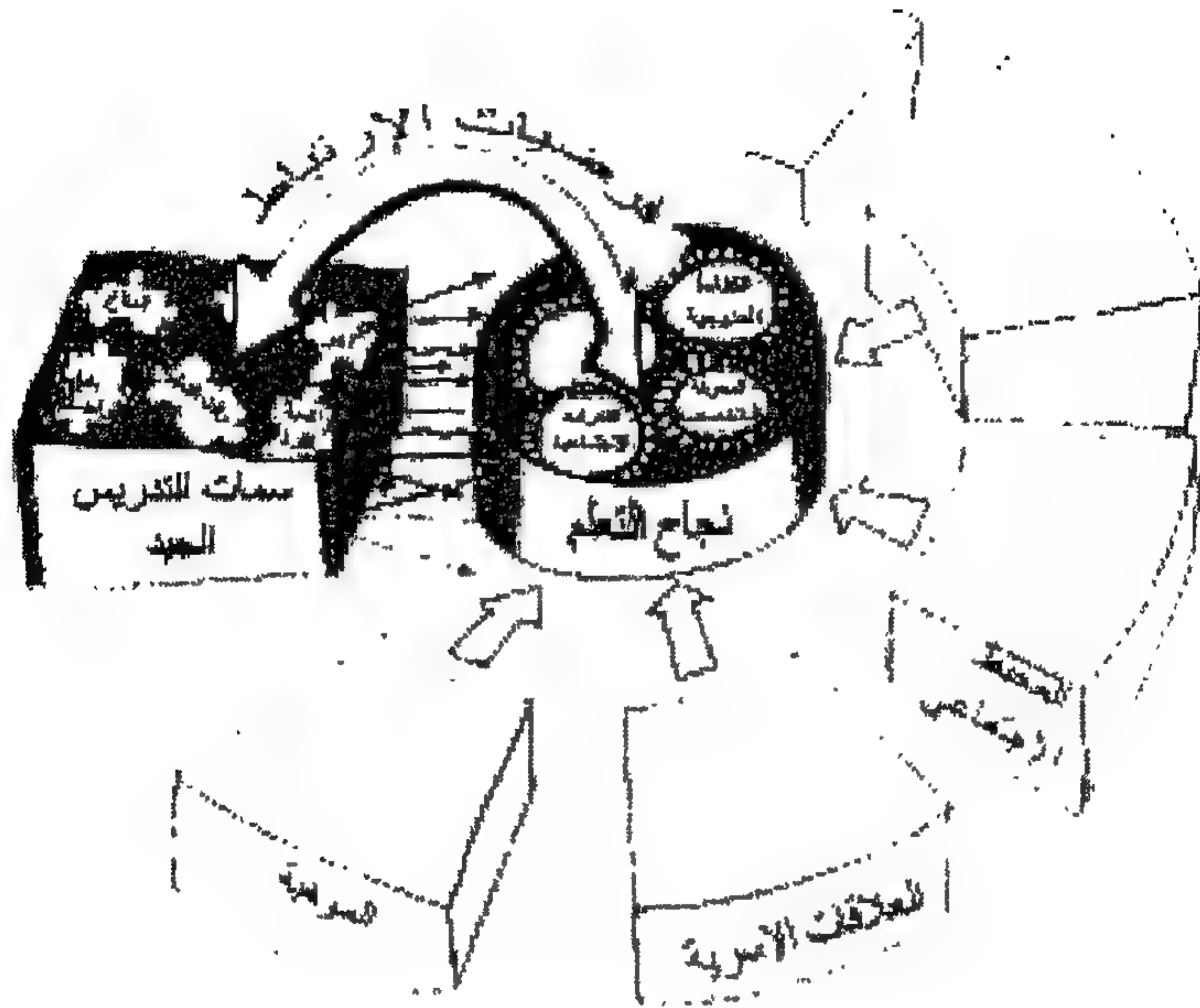
وقد راعيت عند صياغة هذه السمات العشر قواعد بناء المعايير الآتية:

١. أن السمات العشر السابق ذكرها لها جانبان: جانب ظاهري يمكن ملاحظته وجانب خفي يمكن استنتاجه.
٢. أن هذه السمات العشر التي جرى اختيارها وتم تعريفها بشكل يتيح للمعلمين والتلاميذ الإسهام في صياغتها في الحصة الدراسية بشكل واضح، فليس هناك من السمات العشر ما يركز على المعلم فقط أو المتعلم فقط.
٣. أن هذه السمات تم تحديدها هكذا حتى يمكن تحليل وتقييم كل من التوجيهات المباشرة والتعلم المفتوح وبيئة التعلم.
٤. لو نظرنا إلى هذه السمات من منظور تعليمي متخصص سنجد أنها محايدة، غير أنه يمكن بلورتها من ناحية أو استكمالها من خلال معايير تربوية أخرى متخصصة.
٥. أن هذه السمات تم ترتيبها وترقيمها، إلا أن هذا الترتيب لا يعنى المستوى أو المكانة، بل إن الأمر يتعلق بما يشبه اللعبة المكونة من أجزاء متعددة يتم تجميعها أولاً حتى ينتج منها كل متكامل.

● ٥.١ تعريفات أخرى

من المؤكد أن ما لفت انتباهكم هو أنني أتحدث تارة عن «السمات» ثم أتحول الى الكلام عن «معايير الجودة» تارة أخرى وأحياناً أتحدث بشكل موجز عن «المعايير»، وذلك للأسباب الآتية:

- إن باحثي التدريس التطبيقيين لم يتحدثوا في دراساتهم عن «معايير جودة التدريس»، لكنهم تحدثوا عن «السمات» و «المتغيرات» أو «عوامل التأثير»، كما تحدثوا أيضاً عن «التأثيرات» و «الآثار» و «المتغيرات» المتعلقة بها والتي تحدث عن طريق تلك السمات. فلم يقم هؤلاء الباحثون إلا بصياغة «فرضيات الارتباط» التي يتم استخلاصها من الحقيقة المعقدة للتدريس ، إلا أنهم امتنعوا عن استنباط ما يجب على المعلمين فعله وما يجب عليهم تركه.



- إن التطبيقيين اعتادوا على ذلك التخبط لأنهم لم يكونوا على يقين بأنهم قاموا بالبحث بالشكل الكافي، ولأنهم من حيث إدراكهم العلمى أرادوا فقط إثبات الحقائق وليست أقوال معيارية، لكن الصواب فى هذا التخبط أن بين النتائج التطبيقية والنصائح التدريسية هناك الكثير من أعمال الترجمة المعقدة.
- أما المنظرون (التربويون/علماء طرق التدريس العام والتخصصى) فغالبًا ما يتحدثون عن «معايير الجودة» أو «المبادئ» وأيضًا عن «التدريس الجيد»، فمن المنطقى أن هؤلاء المنظرين قد أقاموا الدليل على ما قالوه من براهين ذات قيمة فى حواراتهم النظرية، فأنا لا أتحدث عن السمات إلا عندما يتعلق الأمر بوصف الظواهر التدريسية التى يمكن ملاحظتها وقياس تأثيراتها.

التعريف ٢: سمات التدريس الجيد هى الظواهر التدريسية التى تم بحثها وتطبيقها والتى تسهم فى تنمية المتعلم بشكل دائم فى النواحي المعرفية والاجتماعية والوجدانية.

كما أنتى لا أتحدث عن معايير الجودة إلا عندما أعنى بذلك قرارًا واعيًا وذا تقدير كبير لصالح سمة تطبيقية مؤكدة وأيضًا يمكن الإنحياز إليها بشكل كبير.

التعريف ٣: معايير الجودة أو معايير التدريس الجيد هي تلك المعايير أو المقاييس المبرهن عليها نظريًا لتقييم جودة التدريس.

وربما تم إغفال معياراً من معايير الجودة الأخرى التي حددت من قبل، فمن هذه المعايير على سبيل المثال شخصية المعلم والنظام والموهبة والدوافع، فهذه المعايير غير موجودة هنا لأن الأمر هنا لا يتعلق بمعايير جودة التدريس وإنما يدور الأمر حول السمات الشخصية للمعلم.

إن معايير الجودة هي أفكار نظرية محددة من صنع البشر لا تعبر عن شيء حقيقي، وهي عبارة عن شفرات لغوية تمت صياغتها في صورة مجردة عمداً، وبصورة أدق فإن الأمر هنا يتعلق بجمع مصطلح واحد وفي حالتنا هذه عشرة مصطلحات في مجموعة من التأملات حول الجودة، وسبب هذا التجريد لا يمكن أن يُستنبط منها بشكل واضح كما هو الحال في التدريس الفعلي الملموس. فالتدريس الفعلي دائماً ما يكون مضمونه أكثر ثراءً من معايير الجودة المجردة والتي تم صياغتها بهدف تقييم التدريس. لهذا وغيره فإن العلماء قد تعودوا على وضع مؤشرات يستعينون بها في توضيح كيفية فهمهم للفكرة النظرية.

التعريف ٤: تصف المؤشرات ما يريد العلماء ربطه من ظواهر محددة بالأساس النظري على أرض الواقع وذلك بطريقة محسوسة ويمكن ملاحظتها.

وقد ظهر حتى الآن عدد من القوائم (أو الكتالوجات) التي تحتوى على مؤشرات للجودة والتي تساعد طلاب التدريب الميداني بالمدارس على ضمان جودة التدريس، وغالباً ما يدور الحديث في مناقشات السياسة المدرسية الحالية حول معايير تعليمية، على اعتبار أنها هدف يمكن الوصول إليه من خلال الأبحاث التطبيقية وتتطلع إليها القرارات الخاصة بالسياسات التعليمية لتنمية قدرات التلاميذ، حيث ترتبط هذه المعايير بأشكال دراسية ومراحل تعليمية محددة.

التعريف ٥ : المعايير التعليمية هي مستويات كفاءة خاضعة لإرادة سياسة تعليمية يمكن التحكم فيها محلياً وعالمياً باستخدام مؤشرات قياس معيارية، ومن المفترض أن يصل التلاميذ إلى هذه المستويات في مرحلة عمرية محددة بناء على فرص التعليم المحددة التي تتيحها المدرسة.

ومن الواضح أن السمات العشر المذكورة فيما سبق توضح ما يشبه «التوقعات المعيارية»، إلا أنه لا يجب الخلط بينها وبين المستويات المعيارية، وغالباً ما توضح هذه السمات العشر ما ينبغي أن تقدمه المدرسة لتلاميذها، فالمعايير التعليمية هي محاولة لإدراك ما يمكن للتلاميذ الإستفادة منه.

وقد لخصت ما سبق ذكره من تأملات في أربع نقاط:

١. أكد باحثو التدريس التطبيقي على أن هناك سمات تدريسية محددة تؤثر على نجاح عملية التعلم لدى التلاميذ.
 ٢. لفهم هذه السمات من الناحية التطبيقية قاموا بتصميم قائمة من المؤشرات يمكنهم عن طريقها تحديد ما إذا كانت تلك السمات تتوافر في التدريس الجيد أم لا، وإذا كانت الإجابة بنعم، فما حجم توافرها؟
 ٣. صاغ خبراء التعليم معايير جودة للتدريس بناء على نتائج البحوث التطبيقية، هذه المعايير تحتوى على نموذج تعليمي محدد، له جذور تاريخية ويمكن إثباته نظرياً.
 ٤. قام واضعو السياسة التعليمية بصياغة معايير تعليمية تعد كمبادئ توجيهية يُسترشد بها في تقييم وضمان جودة المدرسة والتدريس.
- ويمكن للقائمين على العملية التعليمية الذين من أجلهم تم تأليف هذا الكتاب استخدام نتائج البحوث ومعايير الجودة من أجل التأمل في تدريسهم الشخصي والعمل على تطويره.

أتمنى لكم وقتاً ممتعاً في القراءة والنجاح في التدريس،

هيلبرت ماير Hilbert Meyer

مدينة أولدنبورج Oldenburg

في ٢ مايو ٢٠٠٤

المؤلف

الفصل الثاني

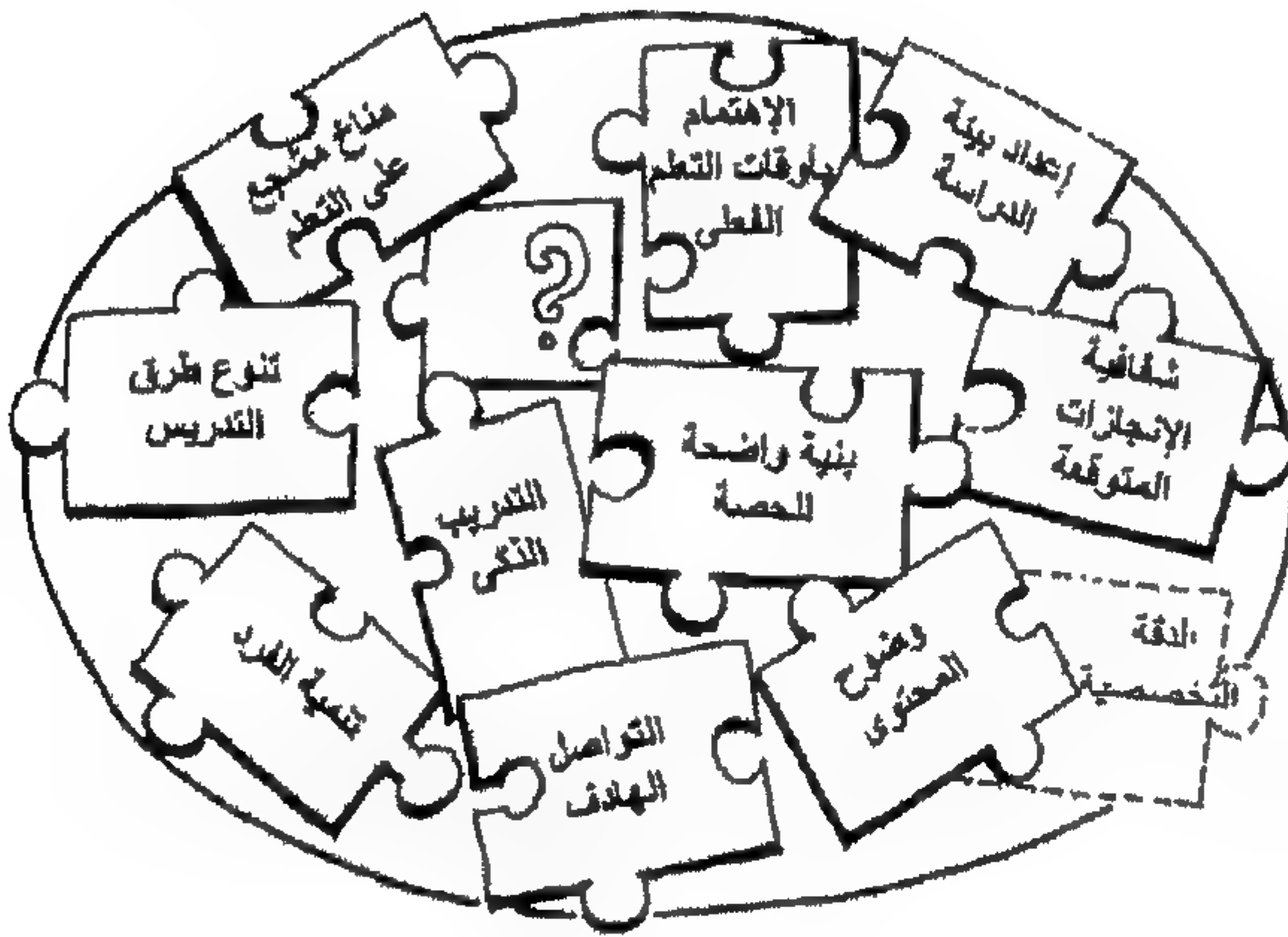
السمات
العشر
للتدريس
الجيد

الفصل الثاني

السمات العشر للتدريس الجيد

● مقدمة

أجزاء الفصول من الأول حتى العاشر (١.٢ - ١٠.٢) تم تقسيمها بشكل ثابت كما يلي:



- أولاً: تعريف معيار الجودة وشرح ماذا يُقصد به.
- ثانياً: سمات ومؤشرات المعيار.
- ثالثاً: شرح نتائج بحثية مختارة حول أهمية معيار الجودة.

- رابعاً: صياغة بعض

النصائح التي تتعلق بالتدريس وأساليبه، كما سيتم ذكر أمثلة وذلك من أجل تطوير التدريس.

ولو تحدثت عن نفسي فأنا لست تطبيقياً، لكني مفسراً كما يسميني التطبيقيون، ولا أنظر إلى المجال البحثي المعقد إلا من زاوية جزئية وفي غالب الأحيان أعتمد على ما يقوله المتخصصون، وإذا ما أخطأت في بعض المواقف فالرجاء إخباري بذلك.

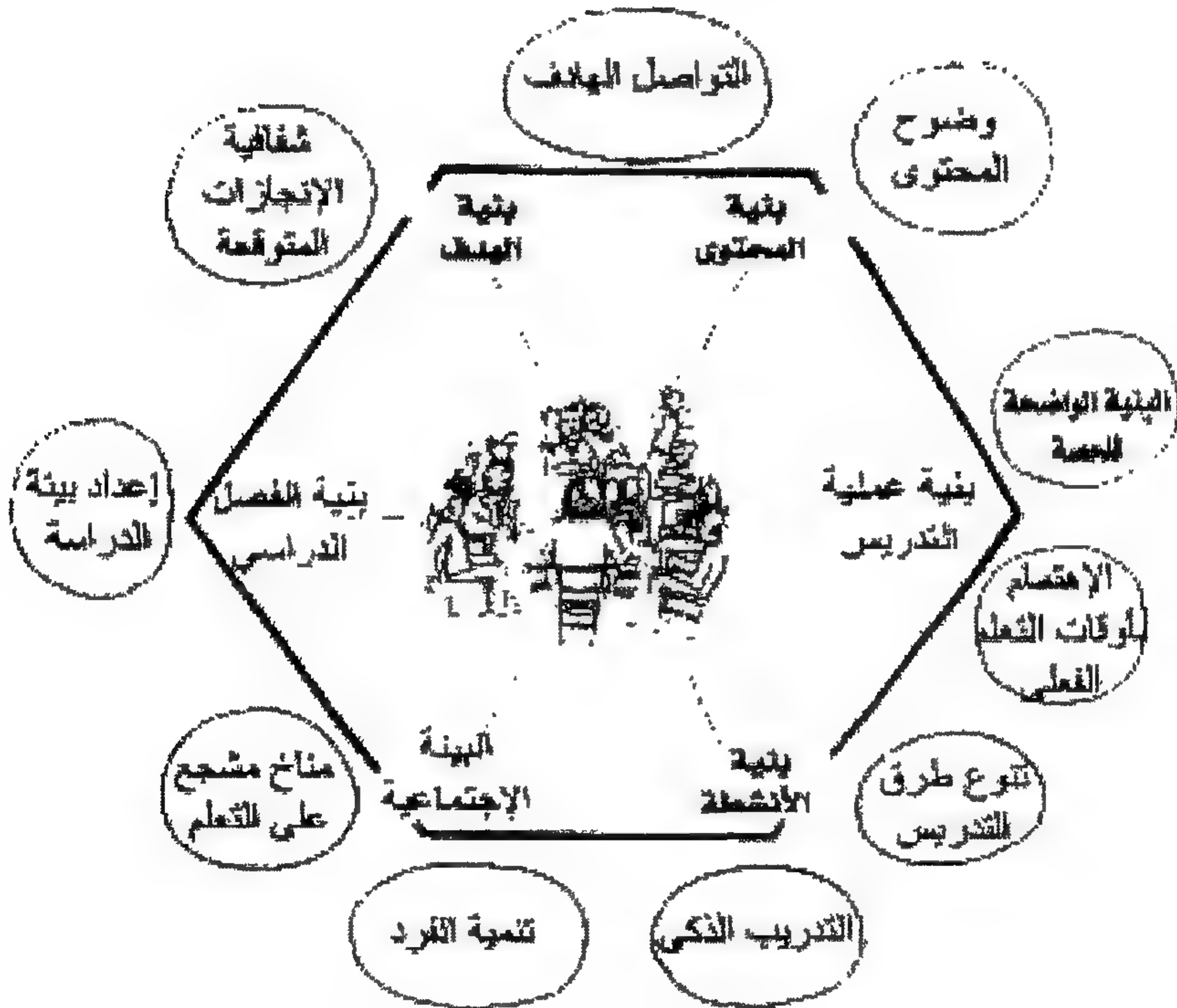
كل فصل من فصول هذا الكتاب يمكن أن يقرأ منفصلاً وبشكل مستقل عن باقي أجزاء الكتاب، لذلك فأنا أنصحكم ألا تقرأوا هذا الكتاب من أوله إلى آخره مرة واحدة، وإنما الذهاب إلى سمة بعينها تهكم كثيراً على أن تكون قراءتها بعناية^(١).

(١) قمت بتأليف المسودة الأولى للفصل الثاني في الفصل الدراسي الشتوي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ في جامعة أولدنبورج Oldenburg بمشاركة معلم ومعلمة وعشرين طالبا وطالبة، وهم المذكورون بالاسم في بداية الجزء الأول من كل فصل. وقد ظهر الإصدار الأول عام ٢٠٠٣، حيث تم في هذا الإصدار تعريف ثلاثة معايير من المعايير العشرة بطريقة مختلفة وكمتلة تابعة لجامعة أولدنبورج تحت رقم ٤٧٣ / المركز التعليمي بالجامعة (تحت أسماء مستعارة لمؤلفين «رابطة شمال ألمانيا GÜTE»). كما نشرت أيضا في مجلة «التربية» بشكل مختصر في مجلد رقم ٢٠٠٣/١٠

١.٢ بنية واضحة للحصة^(١)

● أولا تعريف وتوضيحات

يمكن أن يستند الوضوح كمعيار لجودة التدريس على كل الأضلاع الستة الأساسية لعملية التدريس، أى أنه يرتبط ببنية الهدف والمحتوى والأنشطة والبيئة الإجتماعية وبنية عملية التدريس وبنية الفصل الدراسي^(٢). وتلتحق معايير الجودة العشرة بهذه الأضلاع الستة دون أدنى مشكلة، حتى لو ثبت أن كل ضلع من هذه الأضلاع ينبثق منه أضلاع أخرى. ويأتى فى المقام الأول من هذه المعايير المختلطة معيار الوضوح الذى يعتبر أهم معيار لهذه الأضلاع الستة، خاصة وضوح بنية عملية التدريس.



شكل رقم ١.٢ : المسدس التعليمي

وهذا الوضوح له جانبان: جانب ظاهرى وأنا أعنى به إدارة الحصة، وجانب داخلى وأنا أعنى به التخطيط المنهجى والتعليمى للحصة.

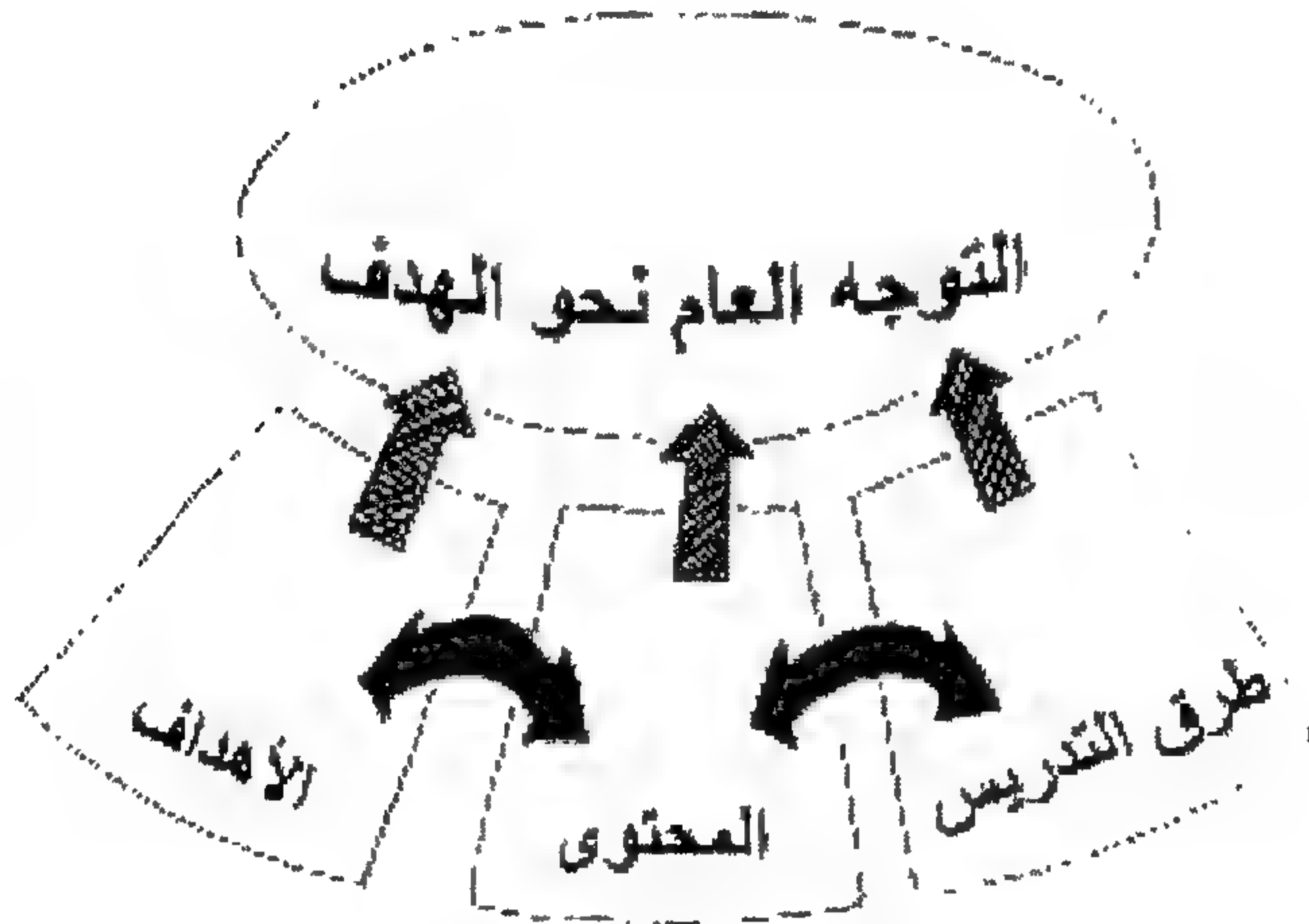
(١) شارك فى إعداد هذا الجزء ١.٢ كل من فرانك هلميش Frank Hellmich ويورجن هولشر Jürgen Hölscher ويينس هينر جورتيماكر Jens-Henner Görtemaker

(٢) قارن صفحة ٦٢ فى المرجع Jank/Meyer ٢٠٠٢ ، البعد الهيكلى السادس وهو «المكان» غير موجود هناك.

التعريف ٦ : إن عملية التدريس تكون مخططة بشكل واضح، عندما تتم إدارة الحصة على الوجه الأمثل، وعندما يكون هناك اتساق وترابط بين أنشطة المعلم والمتعلم طوال الحصة.

التوافق بين الأهداف والمحتوى وطرق التدريس : هناك علاقة تأثير وتأثر بين الأهداف والمحتوى وطرق التدريس، فالأهداف التعليمية والمحتوى الذى يختار إلى جانب طرق التدريس، كل هذه الأمور تحتوى على «موجه ذاتى» يطلق عليه «هدف موجه داخلياً» (قارن صفحة ٥٥-٦٠ فى المرجع ٢٠٠٢ Jank/Meyer).

وكمثال «للموجه الذاتى»: مَنْ يريد أن ينفذ مشروعاً مع تلاميذه يجب عليه أن يولى اهتماماً كبيراً بقدرات كل فرد من أعضاء فريقه المشاركين فى هذا المشروع، من ذلك نستنتج أن هناك قدرًا ما من حرية التصرف فى اختيار الهدف وما يناسبه من محتوى وطرق للتدريس، إلا أن ذلك لا يخضع للأهواء الشخصية وإنما لكل هدف تعليمى المحتوى الذى يلائمه وطريقة التدريس التى تناسبه وتناسب المتعلمين والموقف التدريسى ككل.



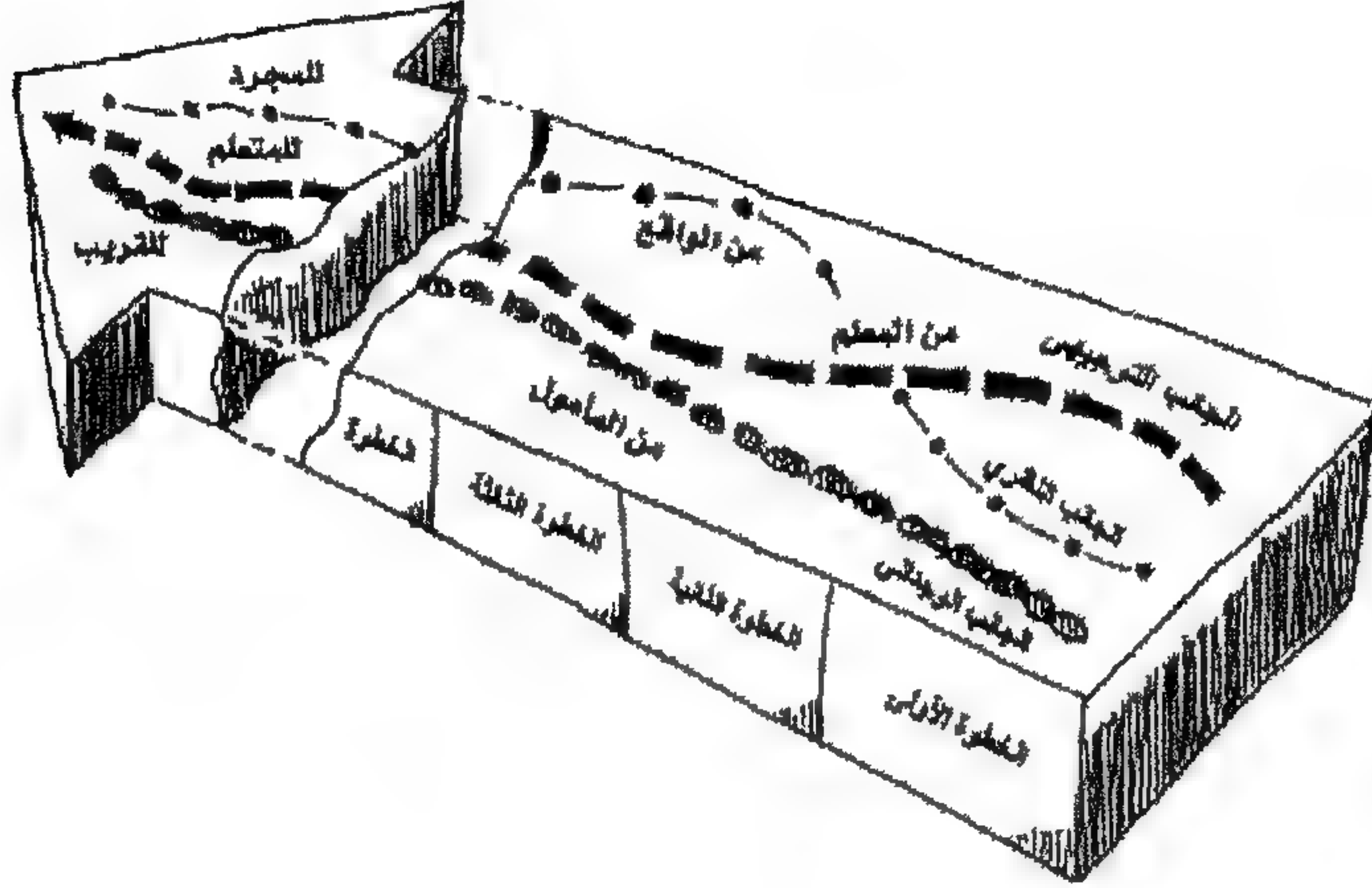
الشكل ٢.٢ ، التوجه العام نحو الهدف فى العمل التعليمي

ويتحقق هذا التوافق من خلال التخطيط الجيد والمهارة المنهجية المنظمة للمعلم، كما يتحقق هذا أيضًا عن طريق العمل البناء للتلاميذ، وربما لا يتحقق شيء من ذلك. فإذا ما حدث هذا التوافق فإن المعلم أو المراقب للحصة ينتابه الشعور بأن الأمر قد «اكتمل». أما إذا كانت هناك قرارات متضاربة في الحصة فيما يخص اختيار المحتوى أو تطبيق طريقة تدريس لا تتوافق مع الهدف التعليمي، فهذا يعنى أن الحصة «قد انفرط عقدها».

مسار منهجى ومنطقى: يوصف المصطلح التخصصى «المسار المنهجى» بالمنطقية التى تكون فيها الخطوة الثانية فى الدرس بناء على الخطوة الأولى والثالثة بناء على الثانية (قارن صفحة ٨٨-٩٢ فى المرجع Jank/Meyer ٢٠٠٢). فإذا ما تأملنا إحدى الحصص المحببة إلينا بشكل دقيق لوجدنا أنه لا يوجد مسار منهجى واحد، وإنما يوجد فى كل حصة دراسية مسارات متعددة متشابكة مع بعضها، لذلك فالكلام هنا يدور حول التخطيط المنهجى للحصة، فليس هناك ضوابط قانونية تحدد لنا ما هو الوقت المناسب للتخطيط وما هو التخطيط الذى يجب اختياره، فهذا هو السؤال الحالى والمستقبلى الذى يتعلق ببنية الأهداف والمحتوى، كما يتعلق أيضًا بالخيال المنهجى للمعلم والتلاميذ.

خطوات منهجية أساسية: هناك خطوات متتابعة ومتشابكة إلى حد كبير، إلا أن المسار المنهجى يرجع فى غالب الأحوال إلى الخطوات الثلاثة الآتية: المقدمة/العرض/الخاتمة، وهذه الخطوات الثلاث يطلق عليها الإيقاع المنهجى الأساسى للتدريس، وأنا أنصح جميع من سيتولون مهمة التدريس قريبًا بالالتزام بهذه الخطوات الثلاثة عند التخطيط التفصيلى للحصة التقليدية التى تخضع لنموذج التوجيه المباشر.

خطوات منهجية استرشادية



- الجانب الوجداني: يمكن للتخطيط أن يستثير وجدان ومشاعر التلاميذ نحو موضوع ما حتى يصلوا إلى الفهم العقلي المجرد لهذا الموضوع والعكس صحيح.
- الجانب التوجيهي: قد تبدأ الحصة بسيطرة عالية من جانب المعلم وتنتهي بتفاعلات قوية ومناسبة من جانب التلاميذ، وقد يكون الأمر عكس ذلك، أي أن يتحول الأمر من تفاعل التلاميذ إلى تأكيد لخلاصة المعلومات والنتائج من جانب المعلم.
- الجانب المؤلف: يسير التخطيط من المؤلف إلى غير المؤلف أو العكس.
- الجانب المعقد: يأتي التخطيط من البسيط إلى المعقد أو العكس (وتجدر الإشارة هنا إلى أن البساطة من الناحية العقلية ليست شرطاً أن تكون كذلك من الناحية النفسية).
- الجانب النظري: من الممكن أن يتجه التخطيط من المعالجة النظرية المجردة لموضوع ما إلى المعالجة الحسية الواقعية أو العكس من الجانب الحسي إلى المجرد.

وضوح المهام: وذلك يبدو جلياً عندما يستوعب التلاميذ كل ما يُقال لهم، حيث أنهم لا يستطيعون ذلك إلا عندما يدركون العلاقة بين اختيار الأهداف والمحتوى واختيار طريقة التدريس، ويمكن التأكد من وضوح المهام بوجه خاص وذلك بأن يعطى المعلم لتلاميذه مساحة ما للمشاركة فى أفكاره التعليمية^(١).

وضوح القواعد: يساعد على أن تسود الثقة فى محيط العمل، فالمعلم هو المسئول الأول عن الإتفاق على الأسس والقواعد العامة والحفاظ عليها، وهذا لا يعنى أنه يجب أن يتحمل المسئولية منفرداً، بل من الأجدر أن يشاركه التلاميذ فى تحمل تلك المسئولية شيئاً فشيئاً.

وضوح الأدوار: بمعنى أن يُحدّد دور كل طرف أثناء الحصة وأن يعترف كل طرف من الطرفين أي التلميذ والمعلم بأن له دوراً محدداً ومهماً أثناء الحصة يقبله ويقوم بعمله ويمكن للتلميذ والمعلم القيام بالأدوار الآتية كل حسب وظيفته:

- الدور التقليدي للقائم بالتدريس
- الدور التقليدي للمتعلم
- دور المعد (على سبيل المثال أثناء إعداد مشروع وأثناء العمل الحر)
- دور المنظم
- دور أحد الأصدقاء الناقدين أو الصديقات الناقدات (كما هو الحال عند التوجيه).

عدم وضوح الأدوار

قد ينشأ هذا بشكل خاص عندما تتشعب الأدوار التى لا تتصل بهدف الحصة ولا تناسب وسائل التدريس التى اختارها المعلم كما هو الحال عندما يتكرر تدخله فى مجموعات العمل أو عندما يحاول مراراً وتكراراً أن يتحول الحديث أثناء الحصة إلى حوار آخر.

(١) للمزيد حول هذا الموضوع يمكنكم الإطلاع على الفصل الثانى الجزئية الرابعة (٤.٢).

”هل يمكن للمعلم أن يعطل سير الحصّة“؟

قبل ٢٨ عام قمت بأداء أول تربية عملية فى حياتى، حيث كانت السيدة ألين ريجارت هى التى تقوم بالإشراف عليّ، وكانت هذه السيدة تكتب تقاريرها بشكل دقيق جدًا عن عملنا، كما أنها كانت تتناقش معنا - نحن القائمين بالتربية العملية - أثناء جلسة التقييم التى كانت تعقدها أثناء استراحة احتساء الشاي فى فترة الظهيرة. وقد كانت دائماً ما تكتب فى تقريرها عبارة: ”المعلم يعطل سير الحصّة“. وقد كانت محقة فيما تكتب، حيث إننى كنت غير بارع فى صياغة الأسئلة وعند طرح السؤال لا أعطى التلميذ الوقت الكافى للإجابة، ولم يكن لدى الخبرة الكافية فى إدارة الوقت، حيث أن هذه الأمور يمكن التغلب عليها عند حصول المرء على الخبرة الكافية. أما أصعب الأمور فهو أن يعكر المعلم الصفو وذلك من خلال عدم قدرته على التفكير بشكل واضح أو عند سوء المزاج أو من خلال التقدير غير العادل.

● ثانياً: المؤشرات

كيف يمكن معرفة ما إذا كانت هناك بيـ... للحصّة؟ وهنا نستطيع أن نفرق بين المؤشرات المباشرة التى يمكن ملاحظتها وبين المؤثرات الناجمة عن ذلك الوضوح، فهذه المؤثرات يمكن أيضاً أن تسمى بالمؤشرات الثانوية، أما الوضوح الذى يمكن ملاحظته بصورة مباشرة لعملية تصميم الحصّة فهو يظهر فيما يلى:

- اللغة الواضحة للمعلم والتلاميذ
- التعريف الواضح لأدوار المشاركين
- التزام المعلم بما يصدر عنه من أقوال
- وضوح توزيع المهام
- تحديد واضح لكل خطوة من خطوات الحصّة

■ التفرقة الواضحة بين عمل المعلم وبين عمل التلاميذ أثناء المراحل المختلفة للحصة

■ الإيقاع الجيد لسير الحصة والالتزام بأوقات الراحة

■ الالتزام بالقواعد وما تتطلبه من أداءات

■ تهيئة المكان بما يناسب الهدف والمحتوى وطرق التدريس

أما المؤثرات الناجمة عن الوضوح عند التلاميذ أو المؤثرات الثانوية

فهي:

■ أن التلاميذ يمكنهم دائماً توضيح ما يقومون بفعله وبيان الهدف من ذلك.

■ أنه من السهل عليهم الالتزام بالعهود واحترام القواعد.

■ استعدادهم بشكل واضح لتقبل مساعدة المعلم وتكوين رابطة عمل معه.

■ قلة حجم الإزعاج

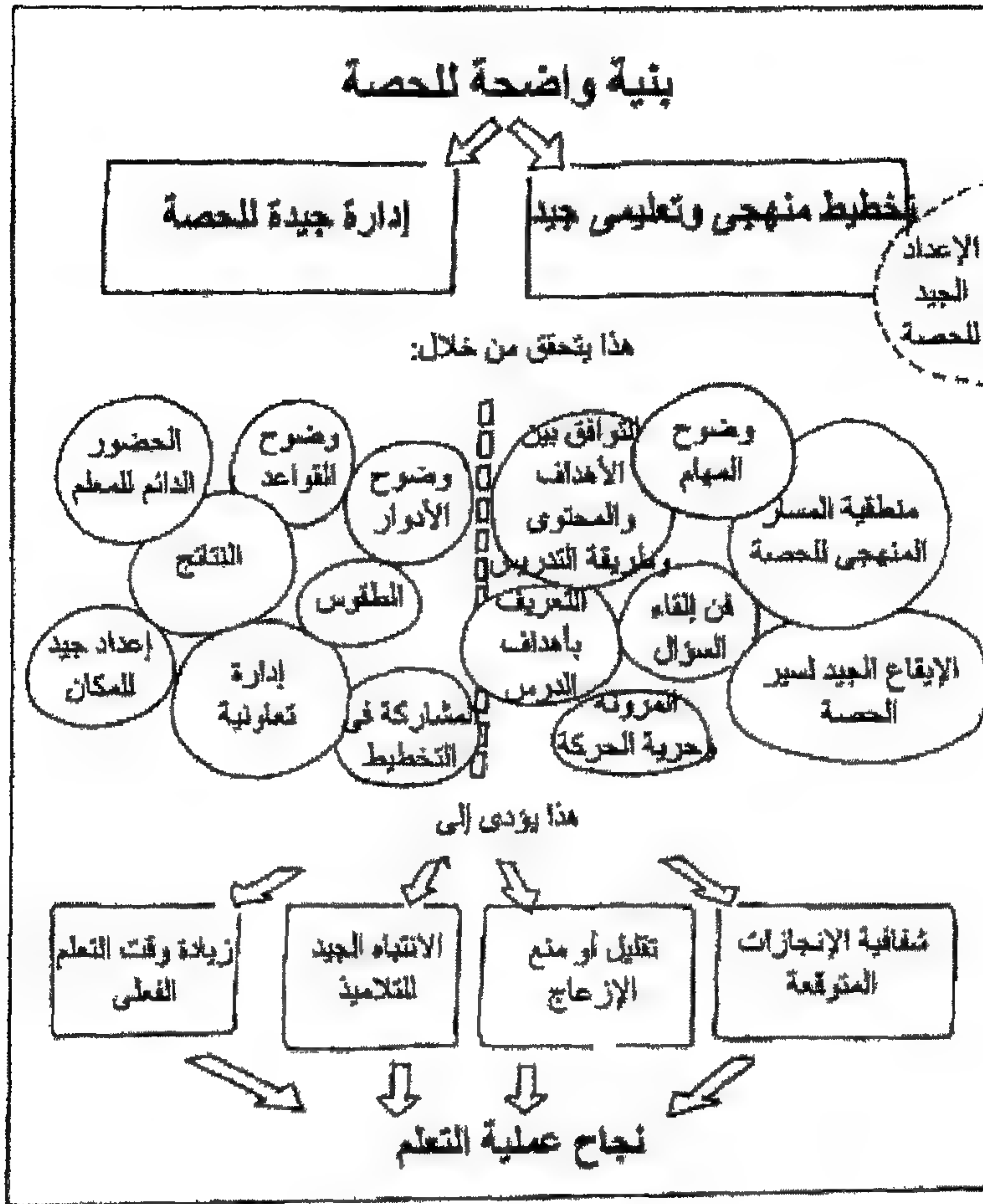
■ مستوى الضوضاء يتناسب مع شكل العمل.

■ طول الأوقات المستقلة بشكل فعلى فى التعلم.

■ يمضى الأمر بهدوء وبدون عصبية.

■ الخطة لا تحتاج إلا إلى تعديلات معقولة وبسيطة.

فى الشكل رقم ٣.٢ قمت بتوضيح العلاقة بين المؤثرات الرئيسة والثانوية، أما الصيغة (يؤدى إلى) الموجودة فى هذا الشكل فلا بد من قراءتها بمجموعة من التحفظات، وكما ذكرنا سالفاً فقد أثبت التطبيقيون أن ذلك الترابط هو علاقات يمكن قياسها إحصائياً، أما بأيهما تبدأ أولاً الدجاجة أم البيضة، فهذا ما لم يتم حسمه حتى الآن.



الشكل رقم ٣.٢: البنية الواضحة للحصة

أما البنية الواضحة للحصة فهي تيسر على التلاميذ وخاصة ضعاف المستوى التعليمي منهم لكي يكونوا على درجة عالية من الانتباه واليقظة (بروفى Brophy ٢٠٠٢).

● ثالثاً: النتائج البحثية

حول مصطلح «البنية الواضحة» يدور بحث في الولايات المتحدة يحمل عنوان «إدارة الفصل» «classroom management»، فإدارة الفصل أو إدارة الحصة تسهم في الحد من الإزعاج والصراعات، كما تسهم في إطالة فترة التعلم الفعلي وتحسين الأجواء التعليمية.

ويعد الكاتب الأمريكي ياكوب كونين Jacob Kounin الذي كتب دراسة عام ١٩٧٠ حول «فنون إدارة الفصل» رائد هذا التوجه البحثي، فقد أراد الكاتب أن يتناول فقط بالبحث كيف يتعامل المعلمون المحترفون بشكل فعال مع الإزعاجات أثناء الحصة. ومن خلال هذا البحث توصل الكاتب إلى أن الوقاية من تلك المنغصات أكثر فائدة من محاولة علاج السلوك الخاطيء لدى التلاميذ، لذلك فقد قام الكاتب بتوسيع مجال سؤاله البحثي. وبعد بحوث دقيقة استمرت أعوامًا توصل الكاتب إلى تحديد مبادئ الإدارة الفعالة للفصل والتي تعد كقائمة أولية لمعايير الجودة الخاصة بالتدريس^(١).

مبادئ الإدارة الفعالة وفقاً للعالم ياكوب كُونين Jacob Kounin

الحضور الدائم للمعلم (Withitness): يتميز التدريس الناجح بأن يكون التلاميذ لديهم الشعور بأن المعلم يهتم بكل شيء ويسجل كل شيء، حتى وإن لم يكن له رد فعل مباشر على كل شيء والتلاميذ يعرفون ذلك ويقبلون دوره القيادي.

الحماسة وحسن الأداء (Momentum): إن المعلم الناجح يجب أن يكون حاضر الذهن، فهو يهتم بأن تسير الحصة في شكل متوازن، كما يتجنب التوقف الذي لا فائدة منه (مثل تلك الوقفات التي تنشأ عند تقسيم المجموعات أو بسبب إعادة التنظيم). ويهتم المعلم الناجح بأن يكون هناك قليل من الوقت الضائع أثناء الحصة، وكذلك يراعي عدم التعجل (كالذي يحدث عندما يريد المعلم إنجاز الكثير من المادة العلمية في حصة واحدة).

السلاسة أثناء سير الحصة (Smoothness): ينبغي ألا تكون هناك مقاطعات أثناء الحصة إلا نادراً، وأن يكون هناك تتابع وتسلسل منطقي بين خطوات سير الحصة، وتأتي الخطوة الثانية من الخطوة الأولى وتتولد الخطوة الثالثة من الخطوة الثانية وهكذا^(٢).

تداخل وترابط مضمون العمل ومراقبة الأمور التنظيمية

(١) قارن صفحة ٨٢ وما يليها في المرجع Helmke ٢٠٠٣ وكذلك صفحة ١٧٩ في المرجع Kiper u. a. ٢٠٠٢.

(٢) هذا يطلق عليه "المسار المنهجي" للحصة، انظر صفحة ٢٩.

والحد من الإزعاج (Overlapping): إن المعلمين الناجحين لديهم القدرة على إنجاز عدة أشياء في وقت واحد، مما يعد إحدى نقاط القوة، فالمعلم يوجه سير الدرس وفي غضون ذلك يهديء التلميذ المضطرب، أما الأمور التنظيمية واستخدام الوسائط وتقسيم المجموعات فيتم إعدادها بشكل جيد والتعامل معها بصورة سريعة، كما أن الإزعاجات لا يتم الترحيب بها ولا يتم تجنبها باستنكار متعمد، وإنما يتم القضاء عليها بشكل غير ملحوظ قدر الإمكان.

التركيز مع كافة مجموعة المتعلمين (Group focus): عندما يتوجه المعلم إلى تلميذ بعينه، يجب عليه ألا يغفل باقي المجموعة ويهتم بأن يكون لديهم بعض المهام التي يقومون بها أو على الأقل يجب عليهم متابعة المعلم أثناء حديثه مع أحد التلاميذ.

الانتقال من خطوة إلى أخرى بمهارة (Managing transition): الانتقال من خطوة إلى أخرى يجب أن يكون بشكل واضح وبصورة منظمة. كما أن بداية ونهاية الحصة الدراسية معروف وواضح للجميع والتأكيد على ذلك من خلال إشارات ملفتة أو تنبيهات سمعية.

عمل فردي متنوع ومتكامل: يتميز التدريس الجيد بمراحل عمل فردي قصيرة تم تصميمها بطريقة منهجية مبدعة وصياغة دقيقة ومستوى صعوبة مناسب.

معرفة الانتباه الوهمي للتلاميذ وتجنبه: فبعض التلاميذ يارعون في إيهام المعلم بأنهم منتبهون، إلا أن المعلم الناجح يرى ذلك ويلاحظه، فيتسامح مع هؤلاء بعض الشيء، لكنه يحاول تقليل حجم هذه المشاركة الوهمية عن طريق محتوى دراسي جذاب ومهام موزعة بشكل متميز.

وهناك دراسة للعالم كونين Kounin أجريت منذ خمسة وثلاثون عامًا اشتملت على أغلب هذه المبادئ الثمانية كموجهات للتدريس التقليدي الذي يتركز بشكل كبير حول المعلم وذلك من وجهة النظر المتعلقة بمنهجية التدريس، فلا يمكن استخدام هذه المبادئ للحكم على التدريس المفتوح، ومع هذا فإن أغلب هذه المبادئ لا يعد قديمًا من وجهة نظري، حيث ينبغي استكمالها بمفهوم الإدارة التعاونية والذي طوره جيرت لوهمان Gert Lohmann.

الحضور الدائم وحسن الأداء والحماسة عوامل تساعد على تعلم تلاميذ الفصول المضطربة.



هناك دلائل عديدة في الأبحاث المكتوبة بالألمانية حول جودة التدريس تشير إلى أن التصميم الواضح للحصة يؤثر بشكل إيجابي على نجاح العملية التعليمية، ومن أمثلة هذه الدراسات:

■ استطاع كل من العالمين فاينرت وهيلمكه Weinert, Helmke في دراستهما الطولية (SCHOLASTIK) أن يبرهنوا على أن نجاح التعلم من الناحية المعرفية تزداد فاعليته بشكل ملحوظ في الحالات الآتية: إذا استمر التدريس أثناء الحصة دون انقطاع وإذا تم التنقل بين مراحل الدرس المختلفة بشكل سريع وأداء جيد ومنتظم وكذلك عندما يتم توفير المادة العلمية اللازمة، وعندما يدخل المعلم بشكل سريع في الموضوع ولا يحيد عنه، وكذلك عندما يكون شرح المعلم مصمماً بطريقة جيدة.

■ وفي عام ٢٠٠٠ استطاعت الباحثة ساينه جرون Sabine Gruehn أن تثبت من خلال دراسة طولية أن هناك سمات للجودة مثل «وضوح القاعدة» و«التدريس البنائي»^(١) تؤثر إيجابياً على نمو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأولى الثانوية، بينما هناك سمات تدريس مثل «القفزات» و«التدريب المكرر» تؤثر سلبياً بشكل واضح على التعلم.

■ استطاع العلماء مولر ويونين وهاردي وشتينر Möller, Jonen, Hardy und Stern (٢٠٠٢) أن يثبتوا من خلال دراسة أجروها حول تدريس العلوم الطبيعية في المدارس الابتدائية أن التدريس يحالفه التوفيق إذا ما تم تقسيم محتوى الدرس إلى مراحل واضحة، إضافة إلى ذلك فقد أثبتت النتائج أن التدريس المصمم بشكل متميز والمتمركز حول المعلم قد يتفوق على التدريس المفتوح فيما يخص التعلم المعرفي (صفحة ١٨٥ في المرجع . Möller u. a. ٢٠٠٢ ؛ قارن أيضاً المرجع Hellmich/Hartmann ٢٠٠٢).

هناك دراسة عن الإدارة التعاونية قام فيها العالم جيرت لوهمان Gert Lohmann بتطوير نموذج لإدارة صفية متعاونة، تلائم ظروف المدرسة الألمانية، وذلك إستناداً إلى تحليل دقيق للمراجع الأمريكية حول الإدارة الصفية، وطبقاً لهذا

(١) قارن صفحة ٢٧-٢٩ في المرجع Gruehn ٢٠٠٠، والمرجع Reinmann-Rothmeier/Mandl ٢٠٠١.

النموذج يتحمل التلاميذ مسؤولية إدارة الفصل تدريجيًا (صفحة ٧٥ في المرجع Lohmann ٢٠٠٣).

قوة تأثير سمة "البنية الواضحة للحصة"، أجمع التطبيقيون على أنه ليس هناك سمة للتدريس الجيد لها تأثير على نجاح عملية التعلم لدى التلاميذ مثل معيار الجودة الأول^(١). وهذا ما أثبتته التحليلات التفسيرية (التفسيرات المتكررة لنتائج البحوث الفردية)، والتي تم فيها إدراك عوامل مختلفة لنجاح التعلم، وأشهر هذه الجداول يرجع أصله إلى هؤلاء العلماء الأمريكيين الثلاثة فانج وهيرتل ووالدبرج Wang, Haertel, Waldberg^(٢) (١٩٩٣). وقد تم ترتيبها ترتيبًا تنازليًا من الأقوى إلى الأضعف كما يلي:

درجات التأثير على نجاح التعلم (قوة التأثير)

١. الكفاءات المعرفية للتلاميذ
٢. إدارة المعلم للفصل
٣. البيئة المنزلية ودعم الوالدين للتلاميذ
٤. كفاءات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ
٥. التفاعل بين المعلم والتلميذ فيما يخص عملية التعلم
٦. سياسة الدول وسياسة المناطق بناء على نموذج التعليم الأمريكي
٧. الكم التدريسي
٨. الثقافة المدرسية
٩. مشاركة الوالدين في الأمور المدرسية
١٠. تنظيم المنهج الدراسي
١١. موطن التلاميذ
١٢. تقسيم التلاميذ إلى مجموعات حسب الأعمار
١٣. الجودة التدريسية
١٤. العوامل الوجدانية والتحفيزية
١٥. المناخ الصفّي
١٦. الوضع الديموغرافي في مناطق انتقال التلاميذ
١٧. القرارات المتعلقة بإدارة المدرسة
١٨. سلوك التلاميذ أثناء أوقات الفراغ

(١) شيرينس Scheerens ١٩٩٢؛ فاينرت/هيلمكه Weinert/Helmke ١٩٩٧

(٢) هنا اقتباس عن فاينرت/هيلمكه Weinert/Helmke ١٩٩٧ صفحة ٧٤؛ قارن أيضًا صفحة ١٨٩ في المرجع

Bromme ١٩٩٧ وصفحة ٧٨ في المرجع Helmke ٢٠٠٣.

● رابعاً: نصائح

ماذا نفعل لكي تكون الحصة أكثر وضوحاً؟ إليكم النصائح الآتية:

الإعداد للتدريس بطريقة ذكية، وذلك من خلال:

(أ) أن يكون الإعداد لواجبات التلاميذ في بؤرة الإهتمام،

(ب) أن يظل الإعداد عند مستوى تجريدي متوسط،

(ج) عندما لا يُنظَّم كل شيء، وإنما تُحدد النقاط الرئيسة وواجبات التلاميذ فقط.

(د) عندما يتنبأ الإعداد بالمواضع التي ينبغي التوقف عندها والتي يمكن أن تتوقف عندها عملية التعليم والتعلم بشكل مهاري^(١). لاحظ: أن مَنْ يخطط بشكل دقيق، يخطئ بشكل أدق.



تعريف التلاميذ بأهداف الدرس في بداية الحصة التدريسية؛ وأنا أنصحكم هنا بتطبيق هذا المبدأ قدر الإمكان، أي أن تقول في بداية الحصة، أو تكتب على السبورة أهداف الدرس (قارن صفحة ١٣٦ في

المرجع Meyer ١٩٨٧، المجلد الثاني)، وفائدة ذلك تكمن في أن المعلم يحدد وينظم لنفسه خطوات سير الحصة تبعاً للأهداف كما يمكنه تعديل خطته في المنتصف أو في النهاية بشكل سريع.

عدم الروتينية عند طرح الأسئلة؛ هناك العديد من الدراسات الفردية التي أثبتت أن المعلمين ذوي الخبرة يستخدمون روتيناً سيئاً عند طرحهم للأسئلة، كما

(١) قارن مقال المؤلف (Hilbert Meyer) الذي يحمل عنوان: "حول التدريس داخل الفصل" في المرجع Meyer ٢٠٠١، صفحة ١١٩-١٤٠.

أن غالبية المعلمين يفضلون الأولاد عن البنات، إذ يتيحون للتلاميذ المجتهدين وقتاً أطول للإجابة، وبالتالي يساعدونهم أكثر من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وهذا ما يؤثر بالطبع تأثيراً سلبياً على نجاح عملية التعلم، كما يؤثر أيضاً على التحفيز لديهم. وعلى الجانب الآخر فقد أثبتت الدراسات أن معدلات نجاح عملية التعلم ترتفع بشكل ملحوظ في الأحوال الآتية (بروفى/ جوود Brophy/Good ١٩٨٦ : صفحة ٦٤ في المرجع Helmke ٢٠٠٣) :

- عندما يكون هناك مزج متوازن بين الأسئلة السهلة والصعبة،
- عندما يطرح المعلم السؤال على التلميذ، ثم ينتظر ثلاث ثوانى على الأقل قبل إلقاء السؤال على التلميذ التالى،
- عندما يعطى المعلم تغذية راجعة فيما يخص محتوى إجابات التلاميذ،
- عندما يشجع المعلم التلاميذ على الأسئلة حول فهم السؤال المطروح،
- عندما يتم نداء جميع التلاميذ بطريقة متوازنة، دون التفضيل لبعض التلاميذ المتميزين.

العمل بالطقوس دراسية : الطقوس هى سلوكيات تحدث بانتظام وعلى نفس الوتيرة، فبذلك تكتسب أهمية رمزية لدى كل من المعلم و التلاميذ، فالطقوس تتميز بوظائفها المتعددة والتي يمكن تقييمها حسب الموقف والشكل بأنها إيجابية أو سلبية كما يلي:

- فالطقوس تهيب الهدوء والنظام والمصداقية لدى المعلم والتلاميذ.
- كما تحقق التباعد والإندماج الاجتماعى في الوقت ذاته بين المعلم والتلاميذ، وذلك وإن بدا فى الظاهر متناقضاً، إلا أنه يحدد طبيعة العلاقات والأدوار التي يقوم بها المعلم والتلاميذ. إضافة إلى ذلك فالطقوس توفر مناخ تعليمى مشجع.
- تعمل الطقوس على تنظيم خطوات سير الحصة، كما تسهم فى أن يركز التلاميذ فى عملهم من بداية الحصة، كما تسهم فى خلق وقفات مميزة فى عملية التدريس، إضافة إلى ذلك فهى تعمل على منع تفكك العمل المشترك بين المعلم والتلاميذ (بيبر Piper ١٩٩٧؛ قارن كايزر Kaiser ٢٠٠٠؛ بيترسن Petersen ٢٠٠١).

حرية الحركة : الحرية والبنية الواضحة كلاهما يكمل الآخر، وتكمن أهمية الحرية بشكل خاص عندما يتيح المعلم للتلاميذ الحرية في تنظيم عملية التعلم الذاتي.

كلما كان التدريس مفتوحاً، زادت أهمية البنية الواضحة للحصة.

«يجب أن تُعاملنا بحزم أكثر!» غالباً ما يطلب التلاميذ من معلمهم أن يعاملهم بطريقة أكثر حزمًا، لأنهم لا يحسنون التصرف عند منحهم الحرية، كما أن التأمل والتفكير في سير الحصة يساعد أحياناً وليس دائماً في توضيح الفرق بين الحزم والتصميم الواضح^(١).

وإليك ملخص ما سبق: يحقق التصميم الجيد للحصة نجاح عملية التعلم، حيث يلعب المعلم بذلك الدور الرائد، فيمرور الوقت يتعلم التلاميذ العمل على إنجاز هذا الهدف وهو نجاح عملية التعلم مشاركة مع معلمهم.

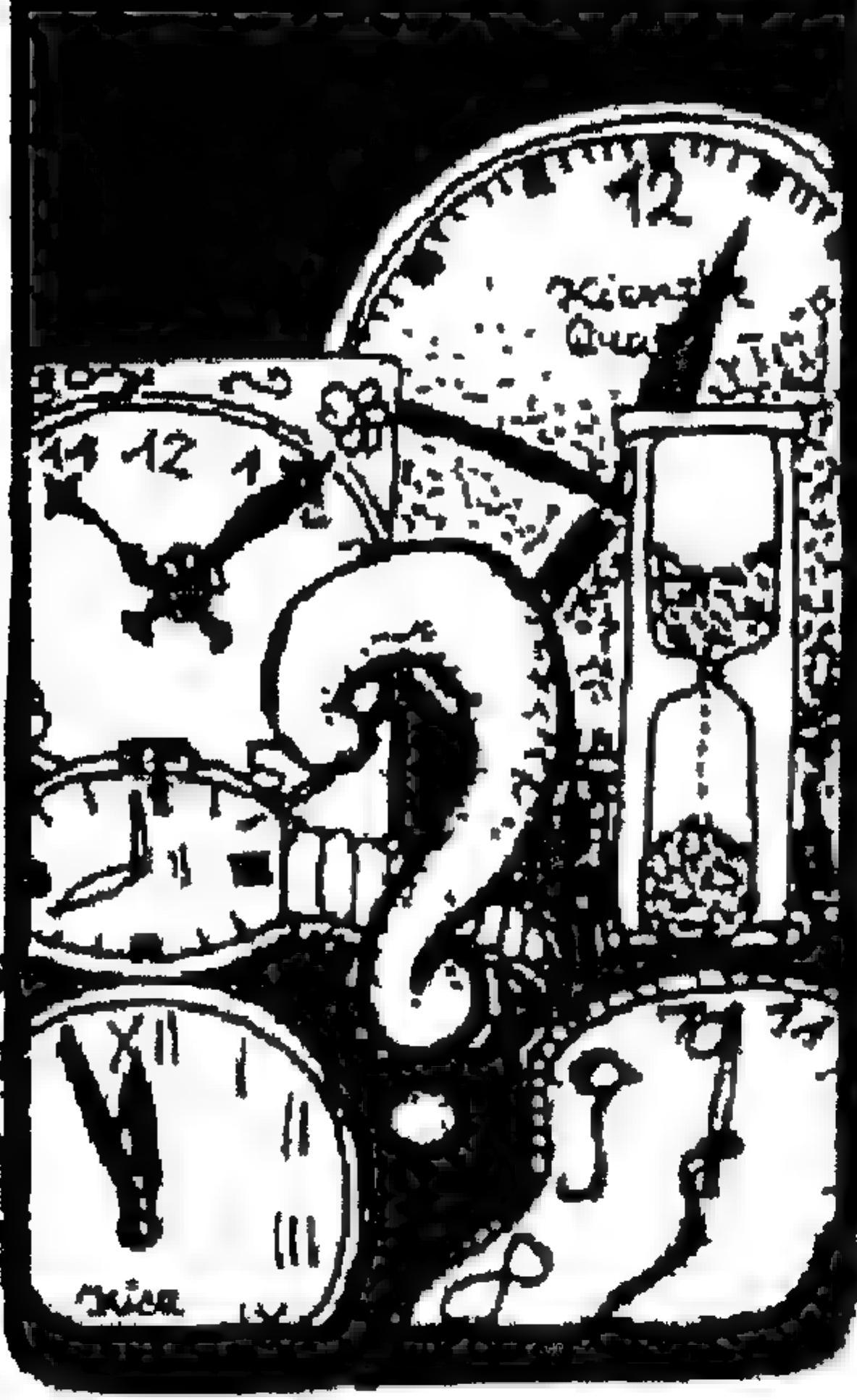
● مراجع ينصح بقراءتها

- Gert Lohmann (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Barbara Jürgens (2000): Schwierige Schüler? Konflikte in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

(١) للمزيد حول ذلك انظر معيار الجودة الخامس، التواصل الهادف.

٢.٢ الإهتمام بأوقات التعلم الفعلى^(١)

أولاً: تعريف وتوضيح



إن عامل «الوقت المستغل بشكل فعلى فى التعلم» يؤثر بشكل كبير على نجاح عملية التعلم، فهذه الحقيقة يقصد بها: أولاً: الكم التدريسي^(٢)، إذ إن من يتعلم وقتاً أطول يتعلم أكثر^(٣)، ثانياً: جودة التدريس، إذ إن من يعمل بشكل مكثف يتعلم أفضل، وهذا لا يعد أمراً مفاجئاً لنا، إلا أن المفاجأة هى مدى تأثير عامل «خبرة المعلم»، فقد استطاعت سابينه جرون Sabine Gruehn (٢٠٠٠، صفحة ٢١١) أن

تثبت أنه فى بعض الحالات الفردية قد تصل نسبة التعلم لدى التلاميذ فى التعليم المتخصص الذى يقوم به معلم ما إلى ضعف وأحياناً إلى ثلاثة أضعاف التعلم فى الدروس المتخصصة التى يقوم بها معلم آخر.

فى هذا الإطار فهناك اختلاف كبير بين الوقت الذى يتم قضاؤه فى الحصة وبين «الوقت المستغل بشكل فعلى فى التعلم»، وما يتم حسابه هو فقط الوقت الذى

(١) قام كل من آنكه لينديمان وبيرجيت ريبكين Anke Lindemann und Birgit Ripken بتحرير المسودة الأولى لهذا الفصل.

(٢) أظهرت دراسة PISA أن تلاميذ جنوب ألمانيا كان أداؤهم أفضل من تلاميذ شمال ألمانيا بسبب أن لديهم جدولاً دراسياً مختلفاً حتى الصف العاشر، حيث أنهم يحصلون على ساعات دراسية أكثر من تلاميذ شمال ألمانيا، وكان ذلك على مدار عام دراسي كامل (وهذا ما يرجعه البعض إلى سوء أداء تلاميذ شمال ألمانيا).

(٣) هذه مقولة احصائية، نعم هناك استثناءات، فقد قام Furore بعمل دراسة (LAU, Aspekte der Lernaussgangslage und der Lernentwicklung) فى هامبورج تبحث فى تأثير دراسة الوضع المبدئى للتعلم على تطوير التعلم. وطبقاً لهذه الدراسة فقد تراجع مستوى أداء التلاميذ فى الصف الخامس وحتى السابع فى مادة الرياضيات (قارن المرجع Lehmann u. a. ١٩٩٦؛ ١٩٩٧)، بالإضافة إلى ذلك فإن منحى النجاح فى التعلم أصبح منبسطاً مع مرور الوقت، وفى منطقة معينة يؤدى وقت التدريس الإضافى إلى تحسين فى الحد الأدنى من الأداء (صفحة ١٠٥ فى المرجع Helmke ٢٠٠٣).

يستخدمه التلاميذ بفعالية ونشاط في التعلم (Weinert ١٩٩٨). (مع ملاحظة أن وقت التعلم الحقيقي لا يشمل أوقات عمل الواجبات والأشياء التنظيمية والإجراءات التأديبية واستهلاك الوقت بسبب عدم التحضير الجيد لكل من المعلم والتلاميذ، انحراف المعلم أو التلاميذ عن موضوع الدرس، وكذلك إهدار الوقت في الإختبارات أو في أساليب التقييم المختلفة وغيرها...).

التعريف رقم ٧: «وقت التعلم الحقيقي» (Time on task) هو ذلك الوقت المستغل فعلياً من جانب التلاميذ من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة.

فالوقت المستغل بشكل فعلى في التعلم يحوى في طياته مراحل الحصة التي يظهر فيها نشاط المعلم بوضوح، حيث يتفاعل التلاميذ مع تلك المراحل بشكل ملحوظ، وهذا الوقت يُقصد به الوقت الذي ينصت فيه التلاميذ إلى شرح مقسم بشكل واضح من المعلم.

● ثانياً: المؤشرات

- غالبية التلاميذ في حالة من التفاعل أثناء الحصة.
- عدم تشتت التلاميذ بسبب صفائر الأمور.
- عدم الشعور بالملل.
- المحصلة النهائية هي نتائج عمل ثرية في صميم المحتوى وملائمة للتكليفات.
- الحصص والخطط اليومية والأسبوعية تسير وفق خطوات قائمة على أسس تربوية.
- التنوع بين مراحل التعلم النشاط وفترات الراحة.
- ندرة وجود اضطرابات في النظام.
- عدم إساءة استخدام الحريات المكفولة.
- إلتزام المعلم وعدم حيدته عن موضوع الحصة.
- المعلم لا يزعج التلاميذ أثناء التعلم.

يمكن العمل على زيادة الوقت المستغل بشكل فعلى فى التعلم من خلال
الإجراءات الآتية :

- التحضير الجيد من جانب المعلم والتلاميذ.
- انضباط المعلم والتلاميذ.
- عدم مناقشة الأمور التنظيمية أثناء الحصة.
- التقسيم الجيد لسير الحصة.
- التخطيط الجيد لكل من اليوم الدراسي وكذلك الأسبوع الدراسي.
- تكليفات مناسبة حسب قدرة كل تلميذ على الإنجاز.
- حل المشكلات التنظيمية خارج اطار الحصة.
- تدريبات تركيز وتهيئةwarming-ups وانهاء للحصةcooling-downs.

ملاحظة

عندما كنت مدرساً للصف الثالث الابتدائي فى إحدى مدارس أوخولت Ocholt وهى إحدى القرى التابعة لمدينة أولدنبورج Oldenburg وكان ذلك قبل أربعين عاماً، كنت أستاذ كثيراً من أحد التلاميذ ويدعى بيرند أولتيديرز Bernd Oeltjendiers. كان عندما ينتهى من الحساب أو الكتابة يتوقف عن العمل ويقوم بفتح علبة طعامه، ثم يبدأ بالأكل أثناء الحصة، فالنصيحة لم تجد نفعاً معه، إلا أنه ومن خلال الحديث مع موجهتي آنذاك توصلت إلى الفكرة التالية: أن بيرند Bernd يلوح لى بتصرفه هذا بضرورة تغيير أسلوب التدريس وهو الأمر الذي يعد شيئاً جيداً ليس فقط له ولكن لكل زملاء فصله الذين يبلغ عددهم ثلاثة وأربعون تلميذاً. وعلى ذلك فقد جعلت من بيرند Bernd جهاز إنذار سري خاص بي، فعندما أجده توقف عما فى يده وقام بفتح علبة طعامه، أجتهد فى إنهاء الدرس بسرعة قدر الإمكان، ولكن بأسلوب ملائم للجميع.

● ثالثاً: النتائج البحثية



جون كارول

إن معيار «وقت التعلم الفعلى» ثبت فاعليته الجيدة جداً بشكل عملي^(١)، فقد كان السؤال عن الوقت الفعلى للتدريس كأنه الشرارة الأولى لإجراء بحوث تطبيقية حول «فاعلية المدرسة». ولا عجب من ذلك، فعامل الوقت لا يمكن قياسه بسهولة. ففي مقال يرجع تاريخ كتابته إلى عام ١٩٦٣ لأحد باحثي التدريس السلوكي وهو يدعى جون كارول John B. Carroll عرّف فيه نجاح

التعلم بأنه هو نسبة الوقت المستخدم في التعلم والوقت المتاح من جانب المعلم، لذلك فإن الرسالة الرئيسة التي يوجهها الباحث تنص على: أن كل التلاميذ يمكنهم الوصول إلى الهدف المنشود عندما يُعطى للتلاميذ ذوي صعوبات في التعلم وقتاً أطول. وفي هذا النموذج^(٢). يفرّق الباحث بين ثلاث أوعية زمنية مختلفة:

- الوقت اللازم للتعلم والذي يُحدّد من خلال صعوبة الواجبات وموهبة التلميذ.
- وقت التعلم المتاح من جانب المعلم والمنصوص عليه في الجدول الدراسي طبقاً لتوزيع المقرر.
- وأخيراً الوقت الذي يستغله التلميذ في التعلم بشكل فعلى (Time on task)، حيث إن هذا الوقت يتعلق بدافعية التلميذ للتعلم ومثابرته واهتمامه.

فمن خلال هذه الاختلافات الثلاثة^(٣) نستطيع أن نحدد مفهوم جديد «للموهبة»، فالموهوب هو مَنْ يستغل الوقت بمهارة وسرعة بشكل مكثف، والأقل مهارة هو مَنْ

(١) الصفحة ١٠٤-١٠٦ في المرجع Helmke ٢٠٠٣، في المرجع Wang u. a، تم دمجها في معيار «إدارة الفصل»، أي في المرتبة الثانية.

(٢) عرض قصير لنموذج كارول Carroll نجده في صفحة ٥ وما يليها في المرجع Gruehn ٢٠٠٠.

(٣) يمثل «وقت التدريس الاسمي» وعاء زمني رابع تحدده الإرشادات والمبادئ التوجيهية والجدول الزمني للولايات (قارن صفحة ١٠٤ في المرجع Helmke ٢٠٠٣).

يحتاج إلى وقت أطول. وفي السبعينيات من هذا القرن انتشر هذا المفهوم بشكل كبير في ألمانيا واستُخدم كمسوغ لإصلاح التعليم.

● نتائج فردية

- **المفهوم الكمي لوقت التعلم الفعلي:** في دراسة للعالم ميخائيل روتر Michael Rutter بلندن تحت عنوان «خمس عشرة ألف حصّة» تم تحليل كيفية تكريس المعلمين جزء كبير من الحصّة بشكل مؤثر لصالح موضوع الحصّة وعدم قضاء الوقت في تشغيل الأجهزة وتوزيع المواد الدراسية كالأوراق والتغلب على السلوكيات الخارجة عن النظام وغيرها، وحسب رأي روتر «يتفاوت وقت التعلم الفعلي من مدرسة إلى أخرى ما بين ٦٥٪ إلى ما يزيد عن ٨٥٪، فعندما يكون أغلب وقت الحصّة عمل دؤوب ومؤثر، فإن التلاميذ نادراً ما يبدو عليهم التصرف الغير المناسب» (صفحة ١٤٥ وما يليها في المرجع . Rutter u. a. ١٩٨٠).
- **الانتباه:** فقد استطاع كل من أندرياس هيلمكه Andreas Helmke وأليكسندر رينكل Alexander Renkl (١٩٩٣) أن يبرهننا من خلال تجربتهما على الفصول الدراسية في المدارس الابتدائية على أن البنية الواضحة للحصّة ترفع نسبة التركيز عند التلاميذ وتقلل من مجال الإزعاجات.

من أو ما الذي يؤدي إلى ارتفاع التركيز لدى التلاميذ؟

عند تعاملنا مع طلاب التربية العملية كثيراً ما أصطدم بنموذجين مختلفين لتفسير ذلك: إذا كانت نسبة التركيز في فصل ما سيئة، يأتي التنبؤ غالباً بشكل تلقائي: «نحن هنا في وضع اجتماعي بالغ الصعوبة»، أما إذا كانت نسبة الانتباه عالية فسرعان ما تأتي الإجابة: «لقد قمنا بمجهود جبار»، فمن إذن على صواب؟ هل المدعون أصحاب فرضية التلاميذ هم المذنبون أم من يقول: هذا يقع على عاتقنا؟ فأنا أظن أن الحقيقة تقع في المنتصف.

- **سرعة التعلم وضغط الوقت:** إن المعلم هو المسئول الأول عن فترة التعلم، فإذا ما كان المعلم يستخدم وتيرة سريعة أثناء شرح المحتوى التعليمي، فإن ذلك يمثل ضغطاً وعبئاً على التلاميذ. وهذا سيؤدي بدوره إلى انخفاض الثقة بالنفس وقلة الشعور بالسعادة أثناء التعلم لدى التلاميذ، كما أثبت ذلك أندرياس

هيلمكه Andreas Helmke (١٩٩٢)، فالتسرع لا جدوى منه، ومن ناحية أخرى فإنه من الواضح أن مستوى الضوضاء والأعمال الجانبية من قبل التلاميذ ترتفع بشكل ملحوظ عندما تكون وتيرة المعلم بطيئة، فكلاهما يؤدي إلى أداء تعليمي منخفض.

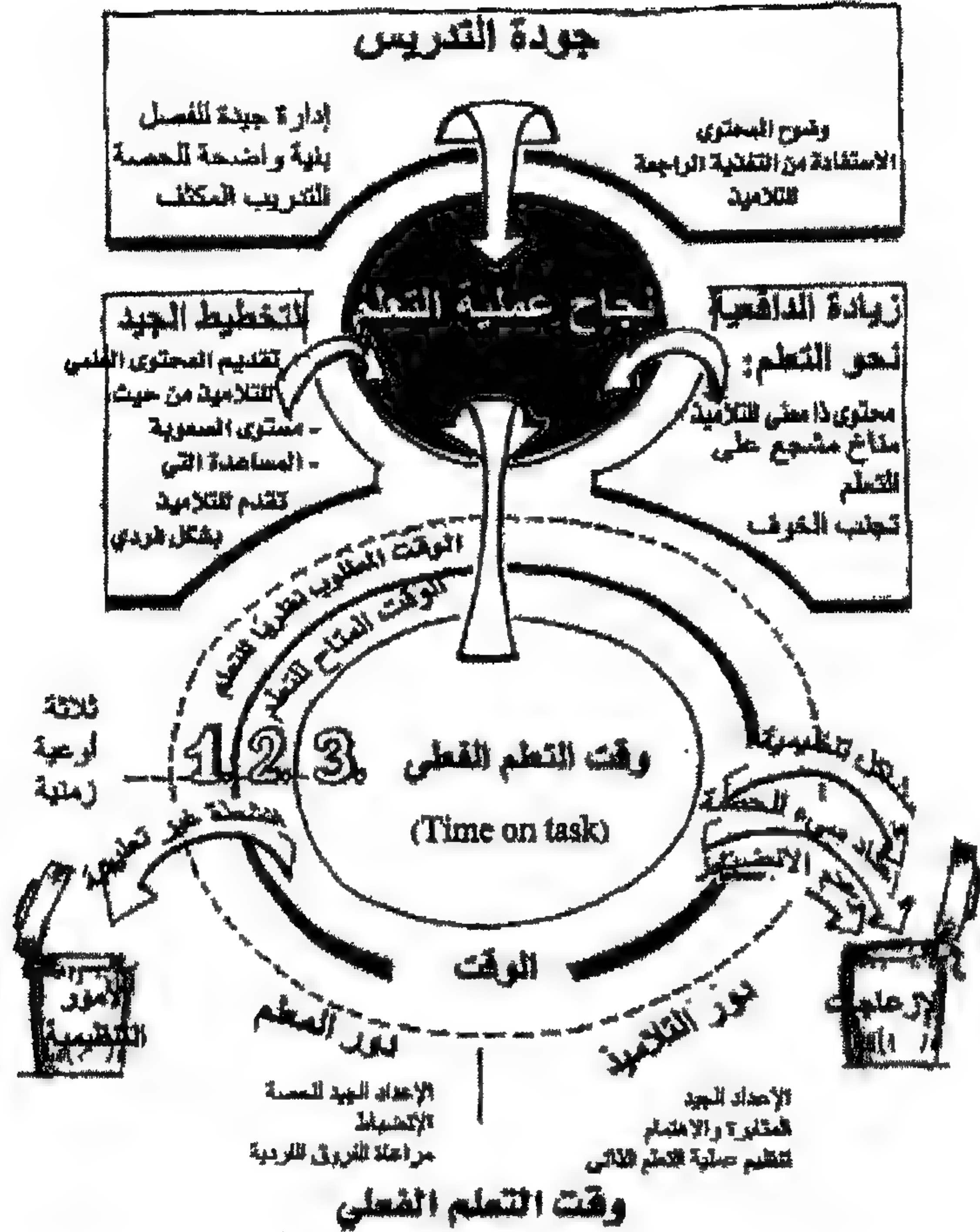
■ **المعلم المتسرع:** أثبتت الدراسات التي أجريت على الصفوف الدراسية الابتدائية أن المعلم يعطى التلاميذ وقتاً تقديره ٩, ٠ ثانية للإجابة عن السؤال المطروح عليهم، لذلك فإن المعلم لو انتظر وقتاً أطول من ذلك فإن مستوى إجابات التلاميذ سوف يرتفع وسترتفع أيضاً نسبة مشاركة التلاميذ بطيئي التعلم (صفحة ١٩٣ في المرجع Bromme ١٩٩٧).

■ **الوقت المطلوب للعمل المركز:** استطاع كل من كلاوديه وشتيان فون أوفشنايتير Claudia und Stefan von Aufschnaiter (٢٠٠٣) أن يبرهنوا من خلال دراسات عديدة لهما حول تدريس العلوم الطبيعية على أن الوقت اللازم للعمل المركز حول فكرة ما يبدأ من ٣٠ ثانية حتى ٥ دقائق^(١)، كما أنه من غير المتوقع أن يستغرق التلاميذ زمن الحصة أي ٤٠ دقيقة للتفكير حول موضوع ما دون تشتت وهذا ما لا نفعه نحن الكبار، لذلك فهم يقفزون بأفكارهم من جزيرة إلى أخرى.

■ **إهدار الوقت:** تبلغ تكاليف الحصة الدراسية حالياً في ألمانيا حوالي ٧٥ يورو، فمثلاً معلم بدرجة A ١٣ والذي يبدأ حصته كل يوم بتأخير قدره خمس دقائق من إجمالي وقت عمله الذي يبلغ من ٣ - ٥ ساعات يومياً، فهو بذلك يهدر وقتاً يكلف خزينة الدولة ما يقرب من ٢٥ يورو يومياً، وطالبة المرحلة الثانوية تكلف الدولة ما يقرب من ٥٠٠٠ يورو سنوياً، أما إذا تغيبت عن المدرسة في الفترة الصباحية فإنها تقوّت على الدولة أيضاً حوالي ٢٥ يورو في ٢٠٠ يوم دراسي^(٢).

(١) كتبت كلاوديا فون أوفشنايتير Claudia von Aufschnaiter (٢٠٠٣، صفحة ١١٠) ما نصه: «المدة الزمنية ما بين ثلاثين ثانية إلى خمس دقائق تعد شروطاً مقيدة رئيسة للعمليات العقلية، ففي الفترة الزمنية التي لا تتخطى الخمس دقائق يعالج التلاميذ محتويات مترابطة من حيث الموضوع (مثل أجزاء من الواجبات). وعندما لا يتم إنجاز هذه المهمة في الفترة الزمنية المحددة لها ينصرف التلاميذ عنها (فمثلاً يتحدثون عن خططهم في فترة ما بعد الظهيرة). يعد الاستماع إلى شرح المعلم وكذلك متابعة الحوارات داخل الفصل مهاماً محددة المضمون، ولمعالجة هذه المهام يقوم كل تلميذ بتطوير طريقته الخاصة التي غالباً ما تكون على هيئة حبل من الأفكار المترابطة (كالإجابة عن سؤال، أو الخطوات المتتالية لتجربة ما، أو تأليف مدخل لإعادة صياغة معادلة ما)، وهذه الطريقة يجب ألا تتعدى الثلاثين ثانية. فالفترة الزمنية التي تقديرها ثلاثين ثانية تمثل الحد الأقصى لكل تلميذ لكي يخلق علاقات تتعلق بالمضمون بين معاني متوالية (تصورات ذهنية)، لذلك يجب عليهم التفكير بشكل سريع تدريجياً ومتكرر في جوانب يحتاج الربط بينها وقتاً يزيد عن الثلاثين ثانية، والتي يبلغ التلاميذ فيها مستويات عليا من التجريد.» في هذا الإطار يجب اختبار ما إذا كانت تلك النتائج البحثية يمكن تطبيقها على مواد دراسية أخرى. وكذلك على مراحل دراسية أخرى أم لا.

(٢) قارن صفحة ٨٠ والصفحة التي تليها في المرجع Meyer ١٩٩٧، المجلد الأول.



الشكل رقم ٤.٢ : وقت التعلم الفعلي

وفي الشكل رقم ٤.٢ سيتجد عزيزي القارئ ملخصاً للنتائج البحثية، حيث أعتمد في ذلك على نموذج QuAIT للباحث الأمريكي روبرت سلافين Robert E. Slavin (١٩٩٤) الذي قام بتطوير نموذج كارول Carroll للزمن. أما هذا الإختصار^(١) QuAIT فهو يعنى الجودة Quality والملاءمة Appropriateness والحافز Incentives والوقت Time.

(١) يريد سلافين Slavin أن يشرح لنا نموذج المسمى «نجاح التعلم الكلى»، ويصحح وجهة نظر كارول Carroll الأحادية التي كانت تركز على جانب الوقت فقط. يظهر لدى سلافين Slavin كل المعايير التي تندرج تحت «خليط المعايير»، ماعدا المعيار العاشر مع تغيير طفيف في المصطلحات (قارن صفحة ٨١-٨٣ في المرجع Ditton ٢٠٠٠، انظر أيضا الفصل الرابع الجزئية الثانية ٢.٤).

● رابعًا: نصائح

للعمل على زيادة وقت التعلم الفعلي يجب على المعلم أن يدير الوقت بشكل جيد، وإليك بعض الأفكار لتحقيق ذلك:

■ **الإنضباط:** فالحصة الدراسية تبدأ في وقتها، وتنتهي أيضًا في الوقت المحدد لها، وذلك يسرى على كل من المعلم والمتعلم على حد سواء^(١). وعلى التلاميذ القادمين متأخرًا إلى الحصة أن يعتذروا، كما أن جدول المواعيد على السبورة سوف يساعد على توجيه هؤلاء.

■ **تجنب «الأنشطة غير التعليمية» أثناء الحصة:** فكل متدرب على مهنة التدريس يدرك جيدًا العوامل المضيعة للوقت أثناء الحصة، مثل التسجيل في دفتر مذكرات الصف الدراسي وجمع النقود والإستماع إلى الأعذار، والبحث عن بدائل للمواد التعليمية المنسية، فكل ذلك يجب استبعاده من الحصة الدراسية قدر الإمكان. وأنا على يقين بأن ذلك أمر شاق خصوصًا على معلم الفصل، إلا أنني أستطيع أن أزعّم بأن في كل فصل مدرسي يوجد الكثير من الإحتياطات الترشيدية.

■ **منح التلاميذ مساحة من الحرية:** فمن غير المجدي أن يحدد المعلم لتلاميذه نظامًا وقتيًا صارمًا أثناء تواجدهم بالمدرسة، فالتلاميذ بحاجة إلى بعض الوقت للإستراحة، وتكوين صداقات، كما أنهم في حاجة لبعض الوقت للشُّجار والقدرة على التحمل.

■ **سلوك المعلم تجاه التلاميذ الفائقين والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم:** يتقبل المعلم الجيد تلاميذه بالرغم من اختلاف سرعاتهم في إنجاز أعمالهم، ويراعى الفروق الفردية بينهم وينمي استراتيجيات التعلم بشكل هادف وخاصة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

■ **تدريبات حركية (الإحماء warming-ups والتهدة -cooling-downs):** الكثير من المعلمين لديهم برنامج ثابت للتدريبات البدنية ذات الإستخدام الهادف، وذلك لمقاومة قلة الحركة أثناء الحصة والعمل على رفع درجة التركيز لدى التلاميذ (هاردت Hårdt ٢٠٠٠). وعلى المعلم أن يعمل على

(١) يروي لنا تاله ماير Tale Meyer، التلميذ بالصف العاشر، «المعلمون واهمون، إنهم يقولون أن المعلم يبدأ في إنهاء الحصة عندما يدق الجرس، وعلى ذلك فإن جرس بداية الحصة يعنى بالنسبة لنا البداية التدريجية للحصة، إلا أنهم لا يريدون ذلك».

إيجاد القدرة لدى التلاميذ على استقبال الحصة، على أن تكون تلك التدريبات دائماً في بداية الحصة. وأنا أرى أن الأصلح لهذه العملية هو مبدأ «الإحماء» warming-ups، أما مبدأ «التهدة» cooling-downs فقد ألفتها، لأنه يقع على مقربة بشكل أو بآخر^(١).

■ **مدح التآني:** ينبغي أن تزيد مدة وقت التعلم الحقيقي، وهذا لا يعني أن يلعب المعلم الدور الأول والأخير في التحكم في الوقت، فإذا كان الوقت يكاد يكفي (وهذا هو المعتاد في اليوم الدراسي)، فيجب على المعلم أن يعمل بإتقان ودقة. فمن غير المُجدي أن يقوم المعلم بشرح المادة العلمية التي لديه دون أن يستقبل منها التلاميذ شيء، ولذلك فإنه مفيد في كثير من الأحوال أن يتآني المعلم بشكل مقصود في خطواته المنهجية التي يقوم بها لكي يؤدي إلى تعميق أثر التعلم (صفحة ٢٥٦ - ٢٥٨ في المرجع Meyer ١٩٩٧ المجلد الثاني).

وإليك ملخصاً لما سبق الحديث عنه: من سمات التدريس الجيد: التنظيم الجيد لسير العملية التدريسية وزيادة وقت التعلم الحقيقي والتقليل الجيد بين مراحل العمل المكثف ومراحل الإسترخاء.

٣.٢ مناخ مشجع على التعلم^(٢)

أولاً: تعريف وتوضيح

يُقصد بمصطلح «مناخ التدريس» بأنه العلاقة الانسانية بين المعلم والتلميذ وكذلك بين التلاميذ وبعضهم البعض، فالأمر هنا لا يتعلق بالإستجمام أو بالتعليم المدلل وإنما يتعلق بالسؤال الذي يجب الإجابة عنه بطريقة عملية: ما هو المناخ الأنسب الذي يساعد على التعلم؟

(١) لعبة تحضير البيتزا: يقف الجميع في دائرة، يشرح مدير حلقة النقاش كيفية فرد وبسط عجينة البيتزا، وما هي المكونات التي تحتاجها هذه البيتزا، وعلى كل مشارك أن يطرق بحركة مناسبة بكلتا يديه على ظهر زميله.

الماكينة الكبيرة: يقف الجميع في دائرة في وسط الفصل، يأخذ مدير حلقة النقاش أول تلميذ في الحلقة، ويجعله يقوم بحركة نمطية على نفس الإيقاع (مثل رفع الذراعين وخفضهما)، إضافة إلى ذلك فإن على الطالب أن يقوم بإصدار صوت طرقة أو صوت تدمير أو يصدر صوتاً يشبه صوت الماكينة ثم يقوم مدير حلقة النقاش يأخذ تلميذ آخر ويأمره بعمل حركة مختلفة عن الحركة الأولى إلى أن يصبح الجميع جزءاً من الحركة النمطية للماكينة.

(٢) قام بكتابة المسودة الأولى لهذا الفصل كل من دانييله فيجيبانج Danielle Fegebang وكاترين برايتنفيلد Kathrin Breitenfeld.

التعريف رقم ٨: المناخ المشجع على التعلم يُقصد به المناخ التدريسي الذي يتميز بالآتي:

١. احترام متبادل
٢. الحفاظ على القواعد
٣. المسؤولية موزعة على الجميع
٤. عدالة المعلم تجاه كل فرد وكذلك تجاه زملائه من المعلمين
٥. اهتمام المعلم بتلاميذه واهتمام التلاميذ ببعضهم البعض

الاحترام المتبادل: يرجع أصل مصطلح «احترام» إلى اللغة اللاتينية وهو مشتق من كلمة «respicere» وهو يعنى «التفكر فى شيء ما؛ والعودة قليلاً إلى الوراء؛ ومراعاة هذا الشيء»، فالإحترام بهذا الشكل لا يعنى التسامح الرخو ولكنه يعنى عملاً عقلياً. ويمكن معرفة هذا الاحترام من خلال الأدب المتبادل بين الناس (قارن جروبن Groeben: ٢٠٠٠). أما نقيض الإحترام فهو الإهانة، فلا شيء أسوأ من ذلك. ولا يجرى الكلام عن مثل ذلك، فى الأبحاث التطبيقية.

الحفاظ على القواعد: يؤدى إلى خلق أجواء من الأمانة والألفة فى العلاقات، مما يجعل له آثار إيجابية على نتائج العملية التدريسية وكذلك على مناخ التدريس، لذلك يظهر لنا هذا الجانب مرة أخرى على الرغم من أنه قد تم الحديث عنه فى السمة الأولى (بنية واضحة للحصة)، فالقواعد هى إحدى الأشياء التى لا يمكن الحفاظ عليها بشكل إجباري، والتلاميذ غالباً ما يميلون إلى كسر هذه القواعد لجذب الإنتباه إليهم.

تحمل المسؤولية: تعد البيئة الاجتماعية من أهم العوامل التى تشجع على التعلم، وفى حال عدم توفر هذه البيئة الاجتماعية فسيكون من الأفضل التعلم عن طريق الانترنت، وهذا سيكون مناسباً من الناحية المادية ومريحاً للأعصاب إلى حد كبير، فالعنصر الرئيسى والأساسي فى التعلم الجماعى هو عنصر تحمل مسؤولية التعلم الذاتى وكذلك مسؤولية تعلم الزملاء الآخرين، أما نقيض تحمل المسؤولية المشتركة فهو إلقاء اللوم دائماً على الآخرين.

العدالة: هي مبدأ التوزيع العادل للإهتمام والحب والوقت أثناء الحصة (قارن صفحة ٤٤ في المرجع Oser ١٩٩٨). فالعدالة لا تتحقق إلا إذا كان الطرفان (المعلم والتلميذ) يسعيان إلى الإخلاص والحرص على التعبير الصادق بالإهتمام والموازنة بين الإهتمامات، إلا أن الدور الأهم يُلقى على عاتق المعلم (قارن شتيفنسكى Steffenski ٢٠٠٣). أما نقيض العدالة فهو الخداع وتفضيل بعض التلاميذ وكذلك عدم الموضوعية (على سبيل المثال عند تقييم الأعمال الفصلية).

الاهتمام: هو أمر ضروري للتأكيد على قدرة التلميذ على التعلم واستعداده لذلك، ويبدو جلياً ليس فقط في الحكمة التي يدير بها المعلم الحصة، وإنما أيضاً في أن يكون التلميذ على استعداد لمساعدة زملائه وأن تسود روح الود والزمالة بين التلاميذ، فالاهتمام بالتلاميذ يعد أمراً ضرورياً وبشكل خاص عندما تعوق مشاكل التلاميذ الحياتية استعدادهم للتعلم، فالمعلم الماهر عليه أولاً أن يوضح عما إذا كان لديه الحب والطاقة اللازمين للقيام بهذا الإهتمام الذي يتخطى حدود الفصل الدراسي، وإلا فعليه أن يستعين بمن يساعده، وقد برهن بعض الباحثين بشكل عملي على أن التلاميذ الذين يشعرون بحب معلمهم هم أكثر تعلماً، ومن هؤلاء الباحثون ريتشارد ريان Richard Ryan.

فالأبعاد الخمسة التي جرى الحديث عنها وهي الاحترام، الحفاظ على القواعد، المسؤولية، العدالة والإهتمام من السهل أن يحدث بينها تعارض خلال اليوم الدراسي الواحد، فهذا التعارض بين هذه الأبعاد الخمسة لا يمكن التغلب عليه، وإنما يمكن التوازن فيما بينها، وهذا هو ما يشكل حرفية المعلم حسب رأى فريتس أوسر Fritz Oser (١٩٩٨) في كتابه حول «سيكولوجية أخلاقيات القائمين بمهنة التدريس».

● ثانياً: المؤشرات

- يتعامل المعلم بأسلوب مهذب مع التلاميذ.
- لا يفرق المعلم بين التلاميذ بسبب سوء الأداء.
- مراعاة التلاميذ بعضهم البعض عند التعلم والمساعدة فيما بينهم.
- لا يوجد سلوك عدواني بين التلاميذ.
- عدم إهانة التلاميذ لبعضهم.

- استخدام التلاميذ للغة مهذبة لا تحتوى على تجريح أو ألفاظ بذيئة.
- لا يوجد تفضيل أو ظلم لبعض التلاميذ.
- هناك منافسة محدودة وصراعات قليلة بين مجموعات من التلاميذ.
- لا يوجد تمييز خفى بين التلاميذ.
- وجود وظائف محددة داخل الفصل لكل من المعلم والتلاميذ.
- ينبه التلاميذ زملائهم بضرورة الحفاظ على القواعد المتفق عليها.
- هناك دعابة بين الحين والآخر.

● ثالثاً: النتائج البحثية

قام الباحثون على مدار أربعين عاماً من العمل البحثي الدؤوب بتطوير مصطلح محايد للمناخ التعليمي يصلح لفهم كلاً من المناخ التعليمي الجيد والسيء، فالأبحاث كانت تميل إلى التعقيد لأن الأسباب المؤثرة في المناخ التعليمي يمكن الوصول إليها فقط إما من خلال تقديرات شخصية أو عن طريق أحكام المراقبين النوعية، لذلك يعرف الباحثون «المناخ التعليمي» بأنه إحساس أو إدراك جماعي أثناء الحصة، فهم يبحثون ما هي متغيرات المناخ التعليمي وما هي تأثيراتها على رضا التلاميذ ونواتج التعلم، وفيما يلي عرض لبعض النتائج المختارة:

العدالة: المعلمون الذين لا يعدلون في المعاملة بين التلاميذ هم على الأخص غير محبوبون، فقد أثبت الباحثون كاندرس Kanders وروزنر Rösner ورولف Rolff (١٩٩٦: صفحة ٦١) أن التلاميذ الألمان يمنحون معلمهم درجات سيئة عند التقييم فيما يخص هذه المسألة.

الاهتمام: فيما يخص مسألة اهتمام المعلم بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم فقد كانت أحكام التلاميذ إيجابية بشكل واضح (صفحة ٦٠ في المرجع ١٩٩٦ Kanders/Rösner/Rolff).

تحمل المسؤولية: استطاع العالم ميخائيل روتر Michael Rutter وآخرون أن يبرهنوا من خلال تجربتهم على عدد كبير من التلاميذ على أن تحمل المسؤولية يرتبط إلى حد كبير بفئة «السلوك المرغوب الذي يود التلميذ القيام به»، ومن أمثلة

تحمل المسؤولية (منصب المتحدث باسم الفصل والمشاركة الفعالة في اجتماعات المدرسة وتحمل مسؤولية المادة التعليمية)^(١).

الحس الفكاهي: قدمت الباحثة بيرجيت ريسلاند Birgit Rißland تقريراً حول وضع البحوث التي تناولت العلاقة بين حس الفكاهة لدى المعلم وجودة التدريس، كما أثبت هذا التقرير عملياً أن الفكاهة تعد بالنسبة للمعلم وسيلة مناسبة لمواجهة الضغوط وللتأكيد على القدرات التدريسية لدى المعلم.

الفرق بين الذكور والإناث: من المعروف منذ القدم أن البنين أكثر قدرة على التنافس من البنات، كما أنهم أكثر ميلاً إلى المواجهات اللفظية والجسدية، أما الإناث فيؤثرن العلاقات الإنسجامية وهن غالباً على استعداد لعمل أواصر إجتماعية لإدماج زملائهن في العملية التعليمية. وقد توصلت الباحثة سيلفيا يانكه كلاين Sylvia Jahnke-Klein في دراسة لها حول إهتمامات الذكور والإناث في حصة الرياضيات بالمرحلة الثانوية الأولى إلى أن كل فصل دراسي يحتوي على «ثقافتين»، وكل ثقافة منهما لها سماتها الخاصة بها.

الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية لدى التلاميذ: تعمل الثقة بالنفس على تنمية الإستعداد للتعلم وكذلك القدرة على التعلم، وبوجه خاص لدى التلميذات، إذ يميلن إلى إخفاء إنجازاتهن تواضعاً وحياءاً أكثر من الذكور، ويرجع سبب ذلك إلى أن التلميذات لم يتطور لديهن مفهوم الكفاءة الذاتية بالشكل الكافي، وفي بعض المواد الدراسية مثل الرياضيات ترى بعض التلميذات أنه ليس من اللائق إظهار القدرات العالية على الإنجاز (صفحة ١٤٢ في المرجع Jahnke-Klein ٢٠٠١)، ولأن مفهوم الكفاءة الذاتية يتطور بشكل بطيء نسبياً فإنه من الصعب في الدراسات التي يتم إجراؤها في فترات زمنية قصيرة إثبات أن هناك ارتباط بين بيئة التدريس والتطور الإيجابي لمفهوم الكفاءة الذاتية (إيدر Eder ١٩٩٦).

تقدير الذات والآخر: يرتبط غالبية المعلمين بعلاقات جيدة بتلاميذهم^(٢)، إلا أن ذلك تقدير شخصي بحت، وغالباً ما تحيد تقديرات التلاميذ عن ذلك بكثير^(٣)، لذلك يجب علينا الحذر من الإنخداع الذاتي والأساطير المرتبطة بمهنة التدريس، حول ذلك يقدم لنا العالم جيرت لوهمان Gert Lohmann (٢٠٠٣: صفحة ٦٦) تدريباً تأملياً ممتعاً.

(١) يصف أولكرز Oelkers النتائج المترتبة على رفض التلاميذ تحمل مسئولية التعلم (٢٠٠٣: صفحة ٢١٠ وما يليها).

(٢) حول السؤال الذي طرحته دراسة ماركوس MARKUS على المعلمين عن العوامل التي تعوقهم أثناء العمل، فقد احتل عامل "العلاقة السيئة بين المعلم والتلميذ" المركز قبل الأخير بين ستة وعشرين عامل (هيلمكه Helmke ٢٠٠٣: صفحة ٥٥).

(٣) تسرفنكا وآخرون . Czerwenka u. a. ١٩٩٠، فيشتن Fichten ١٩٩٣، جرون Gruehn ٢٠٠٠.

مجتمع عادل Just community : نستطيع أن نشجع مناخ الثقة والود ومساعدة الغير في المدرسة بكل الوسائل المتاحة (من محادثات المائدة المستديرة، ومجالس الفصل، ومجالس المدرسة)، وهذا ما أثبتته عملياً فريتس أوسر Fritz Oser وفولفجانج ألتهوف Wolfgang Althof وديتلف جارتس Detlef Garz وآخرون إستانداً إلى نظرية لاورنس كولبرج Lawrence Kohlberg التي تسمى «بنظرية تنمية الكفاءات الأخلاقية»، حيث أثبت هؤلاء ذلك بشكل عملي من خلال المشروعات التي أنشئت على نطاق واسع من أجل «المدرسة كمجتمع عادل» (المرجع Oser/ ١٩٩٦ Althof؛ صفحة ٤٧٤ وما يليها في المرجع Oser a ٢٠٠١).

الأدوات اليومية المناسبة لقياس مناخ التعلم الاجتماعي

يقدم لنا العالم فرديناند إيدر Ferdinand Eder (٢٠٠١) تقريراً عن الأدوات المتاحة، فمن الطرق المعروفة لقياس المناخ الاجتماعي الطريقة المشهورة التي تعرف بطريقة مدينة لاندau Landau (الإختصار LASSO)، والتي قام بتصميمها الباحث ماتيئاس فون سالدern Matthias von Saldern وليتيج K. E. Littig عام ١٩٨٧، فالأسئلة التي يجب على التلاميذ الإجابة عنها توضح في نفس الوقت العوامل الهامة الأخرى لتشكيل المناخ المشجع على التعلم.

التأثيرات

هناك أدلة^(١) ملموسة وعملية على أن مناخ التعلم الإيجابي له تأثيرات دائمة وقوية على الجوانب الآتية:

الاستعداد للإنجاز وسلوك الإنجاز: تقود بيئة التعلم الإيجابية إلى مشاركة التلاميذ بشكل مكثف أثناء الدرس، فهم ليس لديهم خوف من المدرسة، ولا يعانون من الإضطرابات أو الضغوط المدرسية وينتاب كل تلميذ شعور بأنه تلميذ سوى (صفحة ٣٦-٧٤ في المرجع Fend ١٩٩٨؛ إيدر Eder ٢٠٠٢).

الاتجاهات نحو المدرسة والتعلم: عندما يسود مناخ تعلم إيجابي ينتاب التلاميذ الشعور بالرضا نحو المدرسة والسعادة بالتدريس، فالخبرات الإيجابية بالمناخ التعليمي في المدرسة الابتدائية تؤثر إيجابياً في المرحلة الثانوية الأولى، ومن نتائج ذلك أن تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين كانوا في فصول تتمتع بمناخ تعليمي جيد يحظون بفرص أكثر للنجاح من غيرهم (برومه Bromme ١٩٩٧).

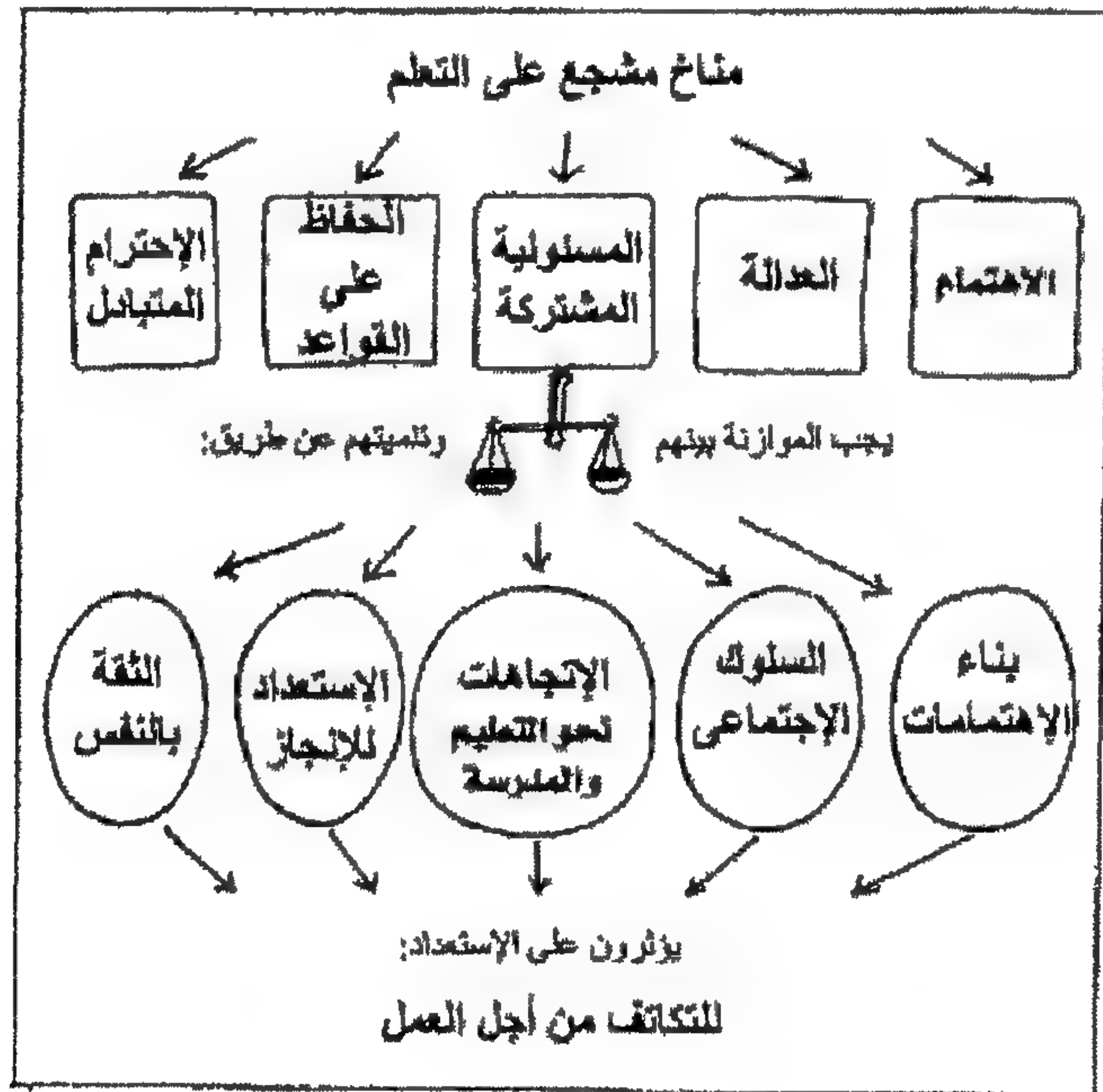
السلوك الاجتماعي: نادراً ما يكون هناك اضطرابات في الحصص التدريسية

(١) صفحة ٩٢-٦١ في المرجع Gruehn ٢٠٠٠؛ إيدر Eder ٢٠٠١، ٢٠٠٢.

التي يسودها مناخ تعليمي إيجابي، كما تقل التصرفات العدوانية والعنف، إضافةً إلى أن التلاميذ الذين يميلون إلى العدوانية يتصرفون بشكل أفضل عندما تتم مراقبتهم. **تنمية الاهتمامات:** عندما يعيش التلاميذ في جو مدرسي إيجابي سيؤدي ذلك بدوره إلى تعلم تخصصي أفضل، أما عندما يسود مناخ تعليمي سيء فيحدث العكس من ذلك، فالتحفيز يؤدي إلى نتائج ايجابية أفضل لدى الإناث عنه لدى الذكور، وخاصة في المجالات العلمية (MINT)^(١).

وأنا على يقين أن هذه التأثيرات الخمس ذات تأثير إيجابي على التكايف العملي الذي سبق الحديث عنه، مع أنه لم ينمو إلى علمي أن هناك دراية عملية حول هذه المسألة الخاصة.

وإليك تلخيص للعلاقة بين ينايع المناخ التعليمي الخمسة وتأثيراتها على إنجازات التلاميذ من خلال الشكل رقم ٥.٢:



الشكل ٥.٢ : مناخ تعليمي مشجع

قوة تأثير المناخ التعليمي على نجاح التعلم: إنه من الغريب أن يحتل مناخ التعلم المرتبة رقم ١٥ من ١٨، وذلك طبقاً للأبحاث الأمريكية حول مدى

(١) مصطلح MINT اختصار للرياضيات Mathematik وعلوم الحاسب الآلي Informatik والعلوم الطبيعية Naturwissenschaften والتكنولوجيا Technik.

تأثير معايير الجودة المتنوعة^(١)، إلا أن بعض الأبحاث الألمانية توصلت إلى نتائج أكثر إيجابية^(٢). ومع ذلك فإننى كنت سأحتفظ بهذا المعيار فى المعايير المختلفة، حتى ولو أكدت نتائج البحوث التطبيقية على أن المناخ التعليمى الإيجابى يحد من فرص نجاح التعلم المعرفى لدى التلاميذ. وفى النهاية فإن الأمر فى المدرسة لا يتعلق فقط بالحصول على درجات مرتفعة، وإنما أيضاً يتعلق بكيفية التفاعل داخل مجتمع ديمقراطى وإنسانى، إضافةً إلى ذلك يمكن الأخذ فى الاعتبار أن المناخ التعليمى الجيد يرفع من درجة الرضا الوظيفى لدى المعلمين، وبذلك يؤدي إلى تأثيرات إيجابية فى مواضع أخرى (كومبه/ بوخن ١٩٩٦ Combe/Buchen).

والىكم ملخصاً لما سبق: عندما يتم إدراك المناخ التعليمى بصورة إيجابية يمكن للتلاميذ إظهار قدراتهم واهتماماتهم بشكل أفضل، وهذا يؤدي بدوره إلى تعلم أفضل على المستوى المعرفى والمنهجى والاجتماعى. فالتلاميذ صفار السن وكذلك الذين يعانون من صعوبات فى التعلم على وجه الخصوص بحاجة إلى مناخ تعليمى إيجابى. أما التلاميذ كبار السن وخاصة المتفوقون، الذين لديهم قناعة بكفاءتهم الذاتية المتميزة، فهم قادرون على تحقيق تعلم ناجح فى مناخ فاطر.

فالمناخ لا يجعل التلاميذ أكثر ذكاءً، وإنما له تأثير محفز على تقوية سمات التدريس الجيد التسعة المتبقية (قارن صفحة ٢٢٢ فى المرجع ٢٠٠٢ Eder).

● رابعاً: توصيات

يلعب المعلم دوراً حاسماً فى تشكيل مناخ التعلم من خلال شخصيته وسلوكه تجاه التلاميذ وما يُدرّسه، إلا أنه لا يملك زمام كل الأمور، فعندما لا يريد التلاميذ المشاركة، عندئذٍ يصبح الأمر فى غاية الصعوبة، لكن ليس بدون أمل. فمن الممكن استقرار المناخ من خلال إدارة الحصّة، ومن هذه الاجراءات على سبيل المثال:

(١) كشفت دراسة شولاستيك SCHOLASTIK أن عامل المناخ التدريسي يتوسط كل الفصول التى أُجريت عليها الدراسة. سواءً بالنسبة للفصول الثمانية عشر التى حدث فيها نمو تعلم متميز أو بالنسبة للفصول التى حدث فيها نمو تعلم منخفض (صفحة ٤٧٢ فى المرجع Weinert/Helmke ١٩٩٧).

قامت دراسة بيزا PISA بجمع معلومات حول المناخ المدرسي، إلا أن هذه البيانات لا يمكن اختزالها فى المناخ التدريسي لصف ما. وذلك لأسباب منهجية. ومن المؤكد أنه لا توجد علاقة تذكر بين المناخ المدرسي الذى يستشعره التلاميذ وبين القدرة على القراءة (صفحة ٤٩٦) والإنجاز فى مادة الرياضيات (صفحة ٤٩٨ وما يليها).

(٢) فيند Fend ١٩٧٧؛ دريسمان Dreetsmann ١٩٨٢؛ إيدر Eder ١٩٩٢؛ جرون Gruehn ٢٠٠٠.

- توسعة نطاق المشاركة فى اتخاذ القرارات علي سبيل المثال: من خلال إبداء آرائهم حول نظام الجلوس فى الفصل، (فالكر Walker ١٩٩٥)،
- تقلد مناصب الفصل وخاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم.
- اتخاذ تدابير وإجراءات للحد من العنف
- إدارة الصراع والوساطة من أجل المصالحة (صفحة ١٠٤ وما يليها فى المرجع Diepold ١٩٩٩؛ فالكر Walker ٢٠٠١)،
- تغذية راجعة مستمرة من جانب التلاميذ،
- اتفاق التلاميذ حول هدف محدد،
- الحوار حول «ما يحدث فى الفصل والعملية التعليمية» لإيضاح السلوكيات الغير مرغوب فيها وإيجاد بدائل.

● مراجع ينصح بقراءتها

- Walter Kowalczyk, Klaus Ottich (2004): Respektvoller Umgang miteinander. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Christian Hatto (2003): Das Klassenklima fördern. Ein Methoden-Handbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor

٤.٢ وضوح المحتوى

أولاً: تعريف

وضوح المحتوى شرط لا غنى عنه للتدريس الجيد، وبدونه لا يمكن للتلميذ «فهم أى شيء».

التعريف رقم ٩: يظهر وضوح المحتوى عندما يكون توزيع المهام مفهوماً بالنسبة للتلاميذ، وعندما تكون خطوات سير الموضوع مقبولة، إضافةً إلى وضوح صياغة إجراءات التأكد من الوصول للهدف وتحقيق النتائج.

لقد تم التأكيد على هذا المعيار بكل تفاصيله بطريقة عملية (بروفى Brophy ٢٠٠٠؛ ٢٠٠٢)، إلا أن هذا التعريف بشكل مجمل لا وجود له فى أى من المراجع التطبيقية، فما هو المقصود بذلك؟

(أ) **وضوح المهام:** تعد المهام الواضحة عملاً فنياً تعليمياً يتم فيه المزج بين القرارات الخاصة بالأهداف والمحتوى وطرق التدريس. فهذا الجمع يجب أن يتفق في ذاته أولاً، وثانياً يجب أن يراعى شروط التعلم المناسبة للتلاميذ، وهذا ما يطلق عليه باحثو التدريس ذوى التوجه السيكلوجى «ملاءمة مهام التعلم للمتعلم» أو «قابلية المهام للتكيف مع المتعلمين»^(١). ولجعل هذه المهام ملائمة، يجب على المعلم:

• أولاً: أن يحلل جوهر المهمة التعليمية، وهذا ما أطلق عليه فى هذا الكتاب تحليل بنية التعلم:

■ يختلف تحليل بنية التعلم عن توضيح الهيكل التنظيمى للموضوع، فالأمر هنا يدور حول التفكير بدقة وموضوعية فى نوعية الأنشطة (أو العمليات) التى يجب أن يقوم بها التلميذ من أجل الوصول إلى الهدف.

• ثانياً: يجب على المعلم توضيح المستوى الحالى لكفاءة تلاميذه، وهذا ما يُسمى «بتشخيص التعلم» أى «تحديد مستوى التعلم»، وفيما يلى سوف يجرى الحديث عن تحليل مستوى التعلم:

■ من خلال تحليل مستوى التعلم يوضح المعلم عما إذا كان لدى التلاميذ الكفاءات اللازمة لحل الواجبات (مثل استراتيجيات التعلم) والإتجاهات (مثل الفضول والإهتمام) أم لا.

يتضح التوزيع الجيد للمهام عندما يجتمع كل من تحليل بنية التعلم و تحليل مستوى التعلم، وإليكُم مثلاً من حصة الرياضيات فى المرحلة الابتدائية، قامت بتدريسها معلمة الرياضيات مايكه جروسينج Meike Grüßing بمدينة أولدنبورج:

الانتقال من الآحاد إلى العشرات

بعد جمع وطرح الأعداد بعد العشرة الأولى إحدى أكثر صعوبات التعليم والتعلم فى الصف الأول الإبتدائي، فيما يخص الجمع، يجب على الأطفال حل مسألة الجمع 7+7.

تحليل بنية التعلم: يتمتع التلاميذ فى بداية دراستهم بالمرحلة الابتدائية بمعارف جيدة عن الأرقام، فعند التعامل البسيط مع الأرقام بداية من رقم 10 يواجه التلميذ نظام القيمة المكانية للرقم بشكل كامل، فمهمة المعلم أثناء الحصة هى أن

(١) قارن صفحة ٧٦ فى المرجع Helmke ٢٠٠٣، حيث فرضية هيلمكه Helmke التى تنص على أن "الملاءمة" معيار ضخم يضم كل المعايير الأخرى للتدريس الجيد، فأنا لم أقم بإدراج الملاءمة والتكيف فى قائمة معايير الجودة، لأن سياغتهما قد تمت من وجهة نظر أحادية، وهى وجهة نظر المعلم.

يقوم بتوضيح الأمر للتلاميذ وإطلاعهم على بنية نظام العشرات، ومن ثم يستطيع التلاميذ تنمية استراتيجيات خاصة بهم واختبار صلاحيتها عند الانتقال من الأحاد إلى العشرات:

- التجزئة والتكملة: $13 = 3 + 10 = 3 + 2 + 7 = 6 + 7$

- المضاعفة أو المضاعفة التقريبية: $1 + 7 + 7 = 1 + 7$

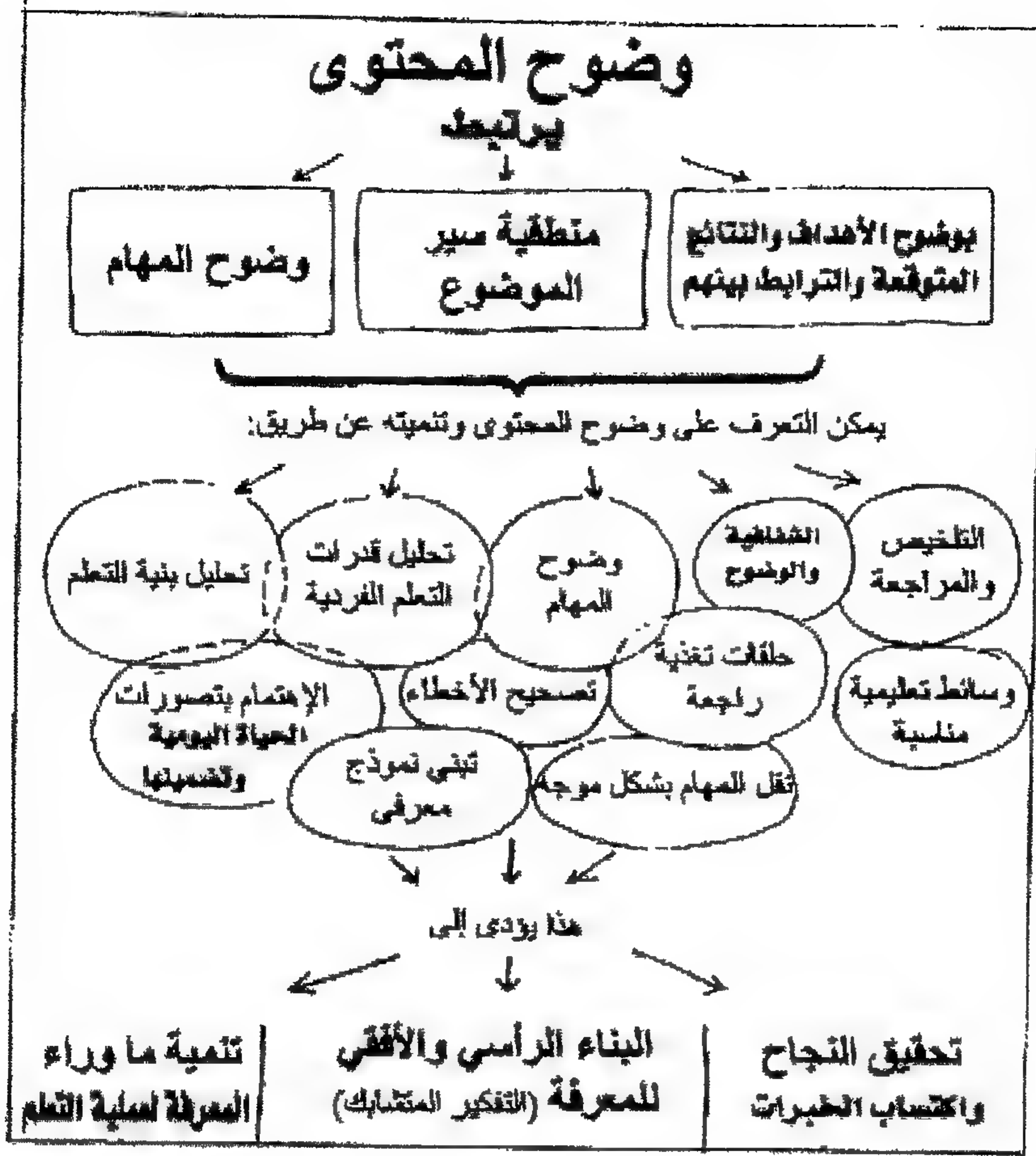
- القفز إلى الأمام أو إلى الخلف: $1 - 10 + 7 = 9 + 7$

- التغيير في اتجاهين متعاكسين: $7 + 6 = 0 + 7$

أما الأطفال الذين يرهقهم اختيار استراتيجية خاصة بهم، فيجب أن نقدم إليهم الإستراتيجية الأولى أي التجزئة والتكملة المنصوص عليها في كثير من الكتب المدرسية.

تحليل مستوى التعلم، الشرط الأول للتغلب على إشكالية الانتقال من الأحاد إلى العشرات هو فهم وإدراك كيفية الانتقال، وإذا لم يتمكن التلميذ من إتقانها، عندئذ لا يستطيع التلميذ التغلب على مشكلة الانتقال الترتيبي للأعداد من ٩ إلى ١٠ ولا الانتقال الترتيبي من ١٩ إلى العدد ٢٠ وهكذا. وهناك شرطان آخران للإستخدام الناجح لإستراتيجية التجزئة، أولهما: أن يكمل التلاميذ حتى العدد ١٠ وثانيهما: أن يستطيع التلاميذ تجزئة الأعداد من ٢ إلى ٩ بشكل متغير، وأخيرًا الجمع انطلاقًا من العدد ١٠، ويجب أن يُعد التلاميذ لهذه المهارة إعدادًا جيدًا عن طريق تدريبات أساسية، والأهم هو تجزئة العدد ١٠ والتكملة والإضافة إلى العدد ١٠، فالأعداد من صفر إلى ١٠ يجب أن يلحق بهم «عدد مصاحب له» (وفي حصة الرياضيات تسمى هذه الأزواج من الأعداد «القلوب المحبوبة»). ولكي نتغلب على معوقات التعلم هذه عند الانتقال إلى العشرات يجب أن يكتسب الأطفال قبل هذا كله الثقة بالنفس سواء عند تجزئة العدد ١٠ أو عند تكملة العدد ١٠.

جدير بالذكر أن بنية التعلم لا يمكن أن يُشار إليها بشكل مجمل، إذ أنها تتغير من واجب تعليمي إلى آخر، فالقدرات التي يجب تعلمها في حصة الرياضة البدنية مثل استقبال الكرة الطائرة وقذفها إلى زميل آخر لها بنية مختلفة تمامًا عن القدرات التي يجب أن يتعلمها الطفل للانتقال من الأعداد الأحادية إلى الأعداد العشرية، وعلى المعلم معالجة بنية التعلم هذه حسب واجبات التخصص (ميشكه Mischke ٢٠٠٣). وهذا مما لا شك فيه أنه عمل شاق، إلا أن المراجع التعليمية المتخصصة تكتظ بالمعلومات التي تساعد على القيام بهذا العمل (إبيرفاين/ كناور Eberwein ١٩٩٨؛ ميشكه Mischke ٢٠٠٣).



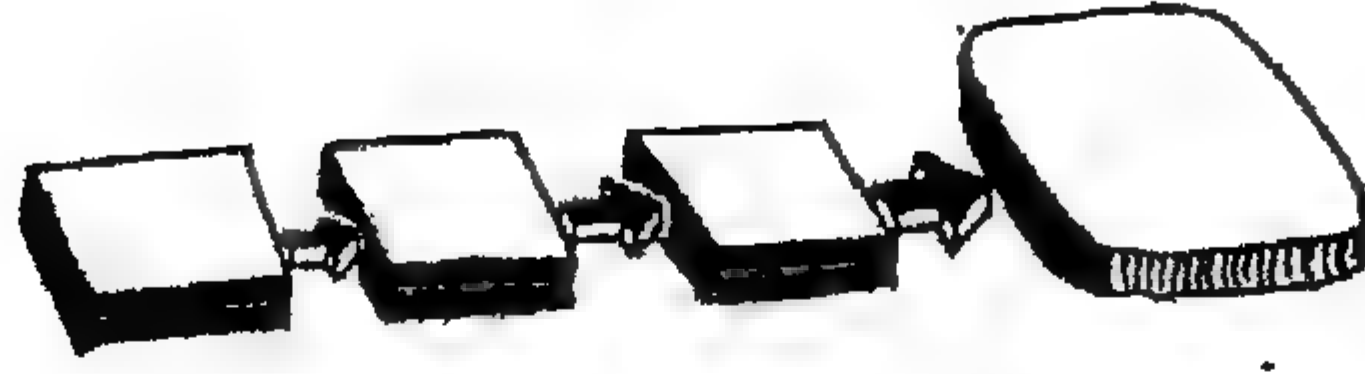
الشكل ٦.٢: وضوح المحتوى

(ب) سير الموضوع بطريقة منطقية: إن مطلب وضوح المحتوى لا يُقصد به توزيع المهام فقط في بداية الحصة، وإنما طوال وقت الحصة، لذلك فإنني أتحدث هنا عن السير المنطقي للموضوع، وذلك قياساً على السير المنهجي الذي سبق الحديث عنه. فهل هذا النهج يسير بطريقة معقولة أم لا؟ فذلك يتعلق بأمرين، أولهما: يتعلق ببنية الواجبات التعليمية، وثانيهما: يتعلق بمدى سهولة الأمر بالنسبة للتلاميذ (قارن صفحة ٧٥-٧٧ في المرجع Jank/Meyer ٢٠٠٢).

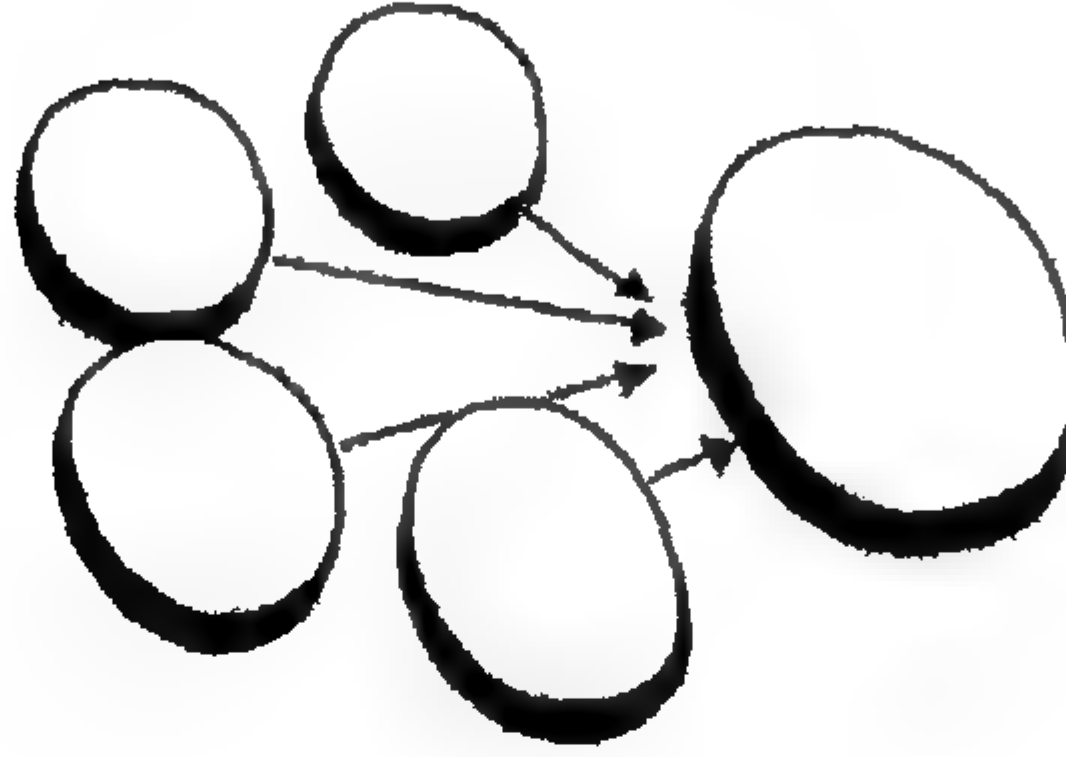
وقد تم تطوير قائمة متنوعة من أساليب معالجة المحتوى وذلك على مدى التاريخ التعليمي والتدريسي، أذكر إليكم فيما يلي أهمها:

أساليب معالجة المحتوى

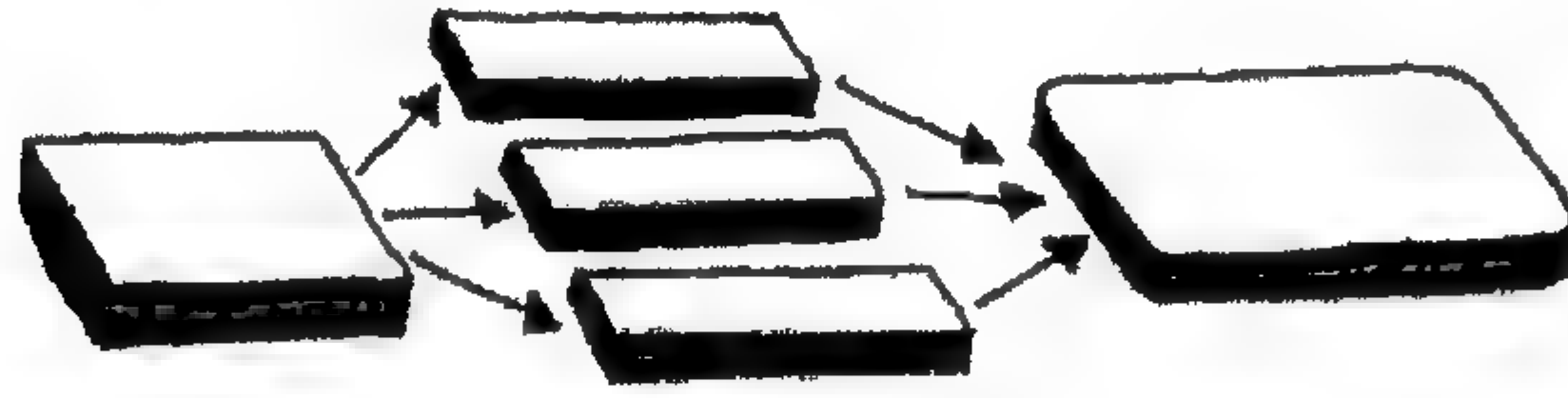
(١) معالجة خطية منطقية للمحتوى



(٢) إلتقاء عدة عناصر لمعالجة المحتوى من زوايا مختلفة



(٣) معالجة المحتوى من خلال نقطة محورية ثم معالجة الأجزاء التي تنبثق عنها ثم إعادة تجميع هذه الأجزاء مرة أخرى ومعالجة أساسيات الموضوع



(٤) معالجة الأفكار الرئيسة التي تشتمل على أكثر من فكرة فرعية



(٥) المنهج الحلزوني: يعنى تكرار الموضوع نفسه ومعالجته فى مستوى أكثر صعوبة



(ج) وضوح إجراءات التأكد من تحقق الهدف تظهر عندما توضح القواعد المتفق عليها وتحل الواجبات، والسؤال المطروح الآن هو: كيف يتحقق مبدأ وضوح التأكد من تحقق الهدف؟ والإجابة عن هذا السؤال كما يلي: يتحقق مبدأ وضوح ضمان تحقق الهدف بأى من الطرق الآتية:

- عن طريق التلخيصات والتكرار
 - عن طريق تصحيح الأخطاء
 - عن طريق الأعمال المكتوبة على اللوحات أو فى الكراسات
 - عن طريق لغة المعلم الواضحة والخالية من الأخطاء
- (د) الترابط بين الأهداف وتقويم التلاميذ: هو أن يتفق المعلم والتلاميذ على المعلومات والمهارات التي سيتم تقويمها حتى يستطيعون الرجوع إليها فى مراحل لاحقة، حيث يتم التأكيد على ذلك الترابط عن طريق ما يلي:
- عندما يخبر المعلم تلاميذه بذلك سواء شفاهة أو كتابة
 - اتفاق مدون يلتزم كل من المعلم والتلاميذ بما فيه.
 - التعامل بدقة مع نتائج التقويم

التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم غالباً ما يعتمدون على توضيح لنتائج التقويم، أما التلاميذ المتفوقون فيمضون فى ذلك وفقاً لما يناسبهم.

● ثانياً: المؤشرات

يمكن الوقوف على وضوح المحتوى وتتميته عن طريق:

- بداية الحصّة التدريسية بتعريف التلاميذ أهداف الدرس وموضوعه
- المراقبة الذاتية (انظر صفحة ٦٨)
- التركيز على عرض الموضوع وعدم الحيد عنه، وكذلك عدم تبديد الجهد المبذول
- ربط الخبرات السابقة للتلاميذ بتصوراتهم المرتبطة بالحياة اليومية ومقارنتها وتتميتها
- الاستخدام الفعال للסיبورة

- تدوين دقيق لنتائج العمل فى الكراسات والحواسب المحمولة
- استخدام الوسائط المناسبة
- استخدام النماذج والأساليب المجازية والإيضاحات
- التعامل بذكاء مع الأخطاء
- تحديد النتائج المرحلية
- تلخيص وتكرار بانتظام (وبقدر الإمكان عن طريق التلاميذ)

التأثيرات

إذا تم تطوير سمة وضوح المحتوى بشكل قوى سوف يكون لها التأثيرات الآتية والتي ما زالت بحاجة إلى إثباتات عملية دقيقة:

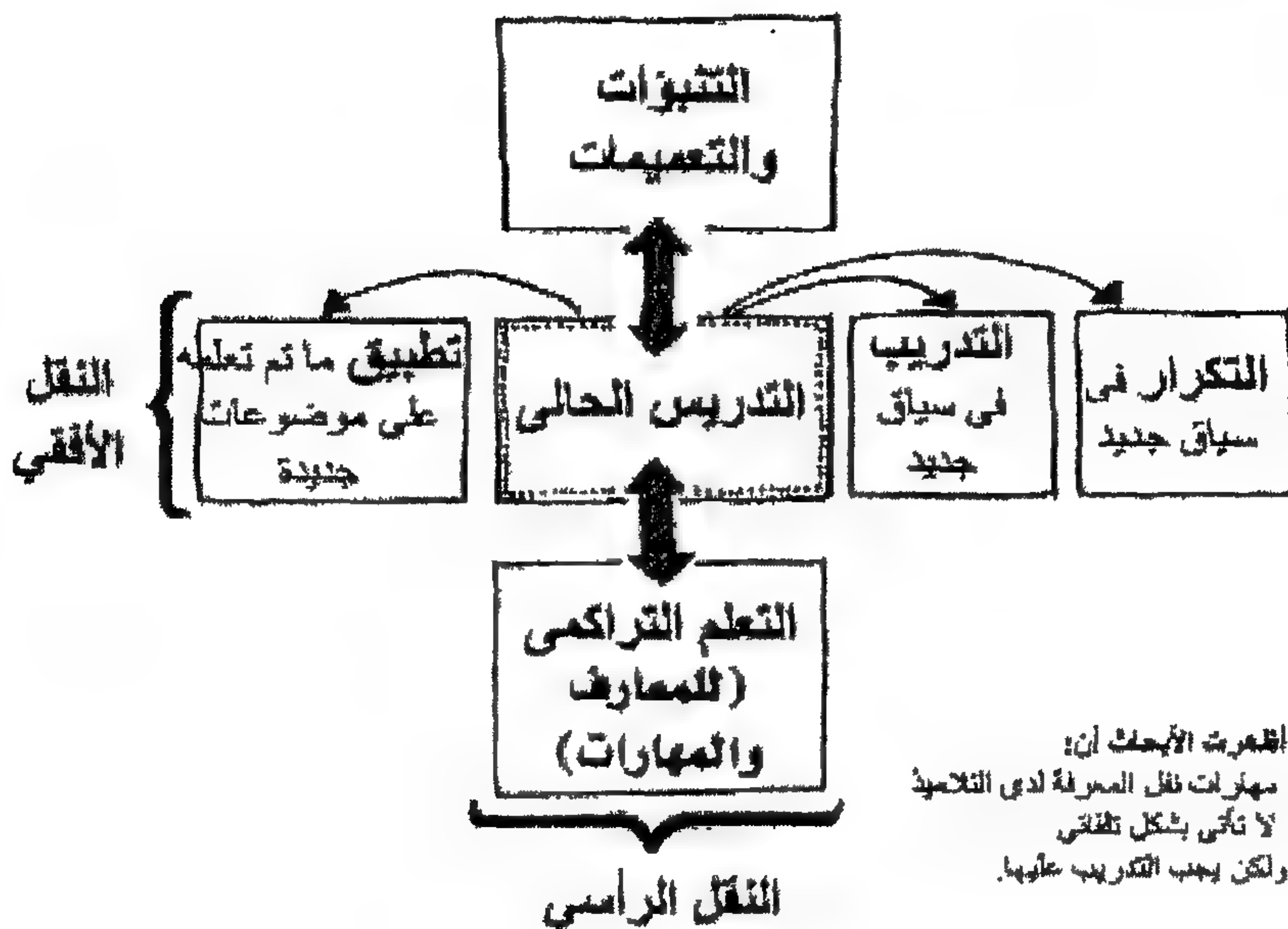
- تتفق الدروس مع التعليمات الخاصة بالمقررات الدراسية
- يستطيع التلميذ بناء نسق معرفى منظم
- يستطيع التلاميذ تطبيق ما تعلموه حديثاً على مجالات المعرفة الأخرى
- التلاميذ لديهم المقدرة على تطبيق المادة العلمية التي تعلموها حديثاً على الجوانب العلمية الأخرى، وكذلك على ما تعلموه من قبل.
- ستكون لدى التلاميذ خبرات تعلم ناجحة من خلال خبراتهم التجريبية.

● ثالثاً: النتائج البحثية

تتسم الأبحاث التى تتعلق بسمة وضوح المحتوى بالتعقيد، ولذلك فإن هذه النتائج ليست بالوضوح الذى تميزت به السمات الثلاث الأخرى.

بناء شبكة من المعلومات: تشير الأبحاث التى أجريت فى بعض المعاهد العلمية مثل معهد التربية والعلوم الطبيعية فى مدينة كيل Kiel إلى أن المعارف التى يتعلمها التلميذ حديثاً يمتد أثرها إلى فترة طويلة، عندما يتاح للتلاميذ فرصة فهم البناء المنطقى للمحتوى الجديد الذى يتعلمونه وما بينه من ترابط داخلى، إضافةً إلى ذلك عندما يتم تنظيم المحتوى فى سياق أوسع، فهذه الطريقة ينتج لنا ما يسمى بالمعرفة المترابطة، والتى تعمل على تقوية نقل المعارف إلى الجوانب المعرفية

والمهارية التي يتقنها التلاميذ. وفي هذا السياق ينبغي أن نفرق بين ما يسمى بالنقل المعرفي الأفقي والنقل المعرفي الرأسي:



الشكل ٧.٢، النقل الأفقي والرأسي

■ يتم النقل المعرفي الرأسي عندما تنتقل من المعارف الأساسية إلى قضايا أكثر صعوبة، أو نتخطى بهذا المنهج الدراسي، وهو ما يُسمى بالتعلم التراكمي حسب رأى جانيه M. Gagné (راينمان روتماير/ماندل / Reinmann-Rothmeier Mandl ٢٠٠١: صفحة ٦١١؛ قارن جرون Gruehn ٢٠٠٠: صفحة ٢١٤).

■ النقل المعرفي الأفقي: عندما تنتقل المعارف والقدرات المكتسبة من مجال إلى آخر ويتم تطبيقها في المجال الجديد بشكل مفيد.

وهذا ما يمكن للتلاميذ فعله بشكل متنوع، ويبدو أن ذلك يتعلق بأسلوب تدريس المعلمين ومدى إتقانهم له. وتُظهر الدراسات الألمانية أن التلاميذ الألمان لديهم مشاكل واضحة في مادتي الرياضيات والعلوم، وتتلور هذه المشاكل في عدم قدرة التلاميذ على نقل ما تعلموه إلى مجالات جديدة داخل التخصص أو خارجه، بينما هم كانوا أقوى مستوى في المهام التي تتعلق بالحسابات الروتينية^(١).

(١) ربما يكون الاعتقاد السائد لدى التلاميذ بأن هناك حل واحد فقط صحيح يستشعره التلاميذ في حصة الرياضيات هو أحد أسباب تدني قدرات التلاميذ على النقل الرأسي والأفقي، وذلك حسب ما أكدته دراسة TIMS (Third International Mathematics and Science Study) (جرون Gruehn ٢٠٠٠: صفحة ٢١٣).

تنمية التفكير فيما وراء المعرفة : تعنى التأمل فى طريقة التفكير الذاتى^(١)، وهى تتلاءم مع دعم وضوح المحتوى باستخدام أسلوب التعلم الذاتى، بالإضافة إلى أنها شرط أساسى للتوعية بإستراتيجيات التعلم التى يستخدمها التلميذ بشكل فطرى وتطور استخدام هذه الإستراتيجيات بشكل هادف^(٢). إن تنمية قدرات ما وراء المعرفة تُعد معياراً من معايير الجودة واحتلت مكانة مرموقة فى جدول قوة تأثير المعايير الذى قام به العلماء فانج/هارتل/فالبرج Wang/Härtel/Walberg.

تبنى نموذج معرفى : يعد تبنى نموذج معرفى إحدى الطرق التى تساعد المعلم على تنمية قدرات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ^(٣)، يتمثل ذلك فى أن يعرض المعلم أمام تلاميذه نموذجاً لكيفية تنظيم المرء لعملية التفكير، ويعد «التفكير بصوت عال» أحد هذه النماذج، حيث يتحدث المعلم بصوت عال عما يدور للتو بخده. فطريقة تبنى أحد النماذج المعرفية تلائم التلاميذ فى كل الأعمار وعلى كل المستويات، كما أنها تعد أسلوباً مناسباً لمساعدة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وذلك لا يعد رؤية جديدة بالنسبة للقائمين على العملية التعليمية فى ألمانيا، إلا أن هذه الرؤية بحاجة إلى تأكيد بشكل عملى.

المراقبة : تعنى القدرة على مراقبة التعلم الذاتى والتعبير عن هذه المراقبة لفظياً (صفحة ٢٢٢ فى المرجع Seel ٢٠٠٠)، فالمراقبة يمكن استخدامها أثناء الحصص لإنشاء حلقات من التغذية الراجعة للمعلم.

مستوى الصعوبة : أثبتت العديد من الأبحاث أن مستوى صعوبة المهام والواجبات المطروحة يلعب دوراً حاسماً فى نجاح التعلم (صفحة ٦٧ فى المرجع Helmke ٢٠٠٢).

المهام المحددة أو المفتوحة : يعطى التعلم الذاتى فى مجموعات نتائج تعلم أفضل من العمل الموجه كاملاً من المعلم والمتمركز حوله، (جود/بروفى Good/ Brophy ١٩٨٩).

العمل بطريقة المنظمات المتقدمة (advanced organizers) : دعا

(١) كايزر/كايزر Kaiser/Kaiser ١٩٩٩؛ زيل Seel ٢٠٠٠، صفحة ٢٢٠-٢٤٢؛ هازلهورن Hasselhorn ٢٠٠١.

(٢) ماندل/فريدريش Mandl/Friedrich ١٩٩٢؛ كايزر/كايزر Kaiser/Kaiser ١٩٩٩؛ سيوتس Sjuts ٢٠٠٣؛ إنه من المهم معرفة أن التدريب على ما وراء المعرفة لا يمكن القيام به بمعزل عن المحتوى التخصصي (رويسر Reusser ١٩٩٨).

(٣) يعد تبنى أحد النماذج المعرفية عنصراً رئيساً فى منهج "التدريب المعرفى" لدى كولينس Collins u. a. وآخرون ١٩٨٩؛ قارن صفحة ١٢١-١٣٤ فى المرجع Straka/Macke ٢٠٠٢.

عالم علم النفس المعرفى الأمريكى ديفيد أوزيل David P. Ausubel إلى ضرورة تقديم أفكار تعد بمثابة أساس يستند إليه التلاميذ، وذلك عند بداية تدريس أى موضوع جديد. وهذه الأفكار هى عبارة عن مصطلحات على درجة عالية من التنسيق والعمومية وهى تلعب دوراً مهماً فى فهم محتوى الموضوع الجديد، وفى الوقت ذاته يمكن ربطها بالمعرفة الحالية للتلاميذ (قارن صفحة ٨٩-١٠٦ فى المرجع ٢٠٠٢ Straka/Macke)^(١).

الفروق بين الذكور والإناث: أثبتت الباحثة سيلفيا يانكه كلاين Sylvia Jahnke-Klein (٢٠٠١) من خلال دراسة لها عن الإناث أنهن يردن فى حصة الرياضيات الإرشادات الدقيقة والتفصيلية، بينما الذكور لديهم الإستعداد للمخاطرة أكثر من الإناث (وذلك ينطبق أيضاً على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم) وكثيراً ما يشرعون فى القيام بمهام غير واضحة، وقد قالت إحدى الفتيات: «من الأفضل لدينا مضايقة المعلم من خلال كثرة الأسئلة».

● رابعاً: توصيات

التخلى عن نموذج "الدلو" عند التعلم: حيث يعد التصور بأن المحتوى هو المادة التعليمية التى يحضرها المعلم إلى الحصة كالدلو الملىء بالرمال لكى يقوم بتقسيمه فيما بعد إلى أجزاء بشكل احترافى تصوراً خاطئاً. فمحتوى الدرس ليس بالمادة المحسوسة، وإنما يُقصد به ما يتناوله المعلم والتلاميذ فى الحصة، ويتضمن ذلك أيضاً الخروج عن الموضوع أو النزاع حول الإنضباط الذى يقوم به أحد التلاميذ.

الاهتمام بخبرات الحياة اليومية: تعتبر انطباعات التلاميذ حول الموضوعات العلمية التى يدرسونها ثابتة وغير قابلة للتغيير، وهذا ما يثير الدهشة، كما أن التصورات اليومية «الخاطئة» تتجدد بشكل دائم لأنها قد أثبتت كفاءتها فى السلوك اليومي، فهى تتداخل بعد أيام قليلة مع التوضيحات التى تتم أثناء الحصة. وغالباً فإن هذه التصورات الخاطئة تعوق الإستيعاب الجيد للإيضاحات العلمية التخصصية التى تتم فى المدرسة، حيث ينتج عن ذلك خلط إيجابى لدى التلاميذ بين التصورات العلمية الصحيحة والخاطئة (دويت ١٩٩٥ Duit)، ونصيحته لكم أن تأخذوا تصورات التلاميذ عن الحياة اليومية مأخذ الجد وتطلقوا منها لتوضيح المادة العلمية التخصصية، بحيث تتم مقابلة بين نظريات التلاميذ عن الحياة

(١) لقد حاولت تيسير فهم محاضرتي عن طريق منظم مسبق "advance organizer"، وذلك من خلال الفيلم السردى الملحق بأحد الإصدارات الجزئية لهذا الكتاب.

اليومية وبين تصوراتهم عن الموضوعات العلمية المتخصصة واختبار مدى فاعليتها بطريقة تنافسية^(١).

توضيح دقيق وفردى لمستوى صعوبة المهام: ينبغي ألا تكون المهام التي يُكلف بها التلاميذ بسيطة، ولا سيغلب عليها طابع الملل، كما يجب ألا تكون تعجيزية، ولا ستؤدي إلى استسلام التلاميذ. فالتحديد الدقيق لمستوى الصعوبة يعد أمراً مهماً لدى التلاميذ وخاصة ضعاف المستوى، وكذلك في الحصص المفتوحة، حيث يقرر التلاميذ بأنفسهم المهام التي يقومون بإنجازها.

حلقات التغذية الراجعة: وهي تساعد في تعرف معوقات التعلم والتغلب عليها حيث:

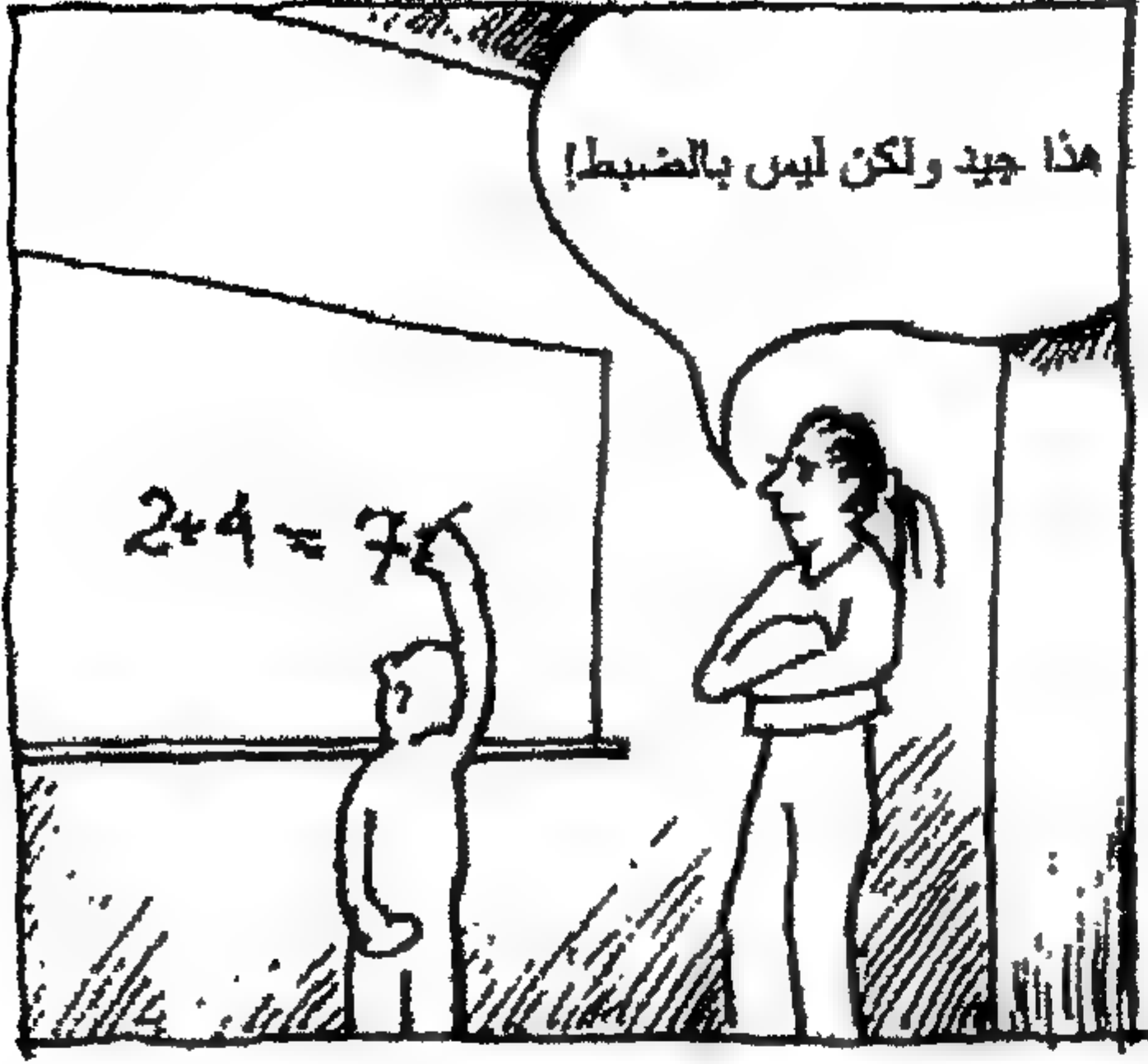
- يحدد المعلم المشكلات من خلال الملاحظة الدقيقة ويطرح أسئلة مرحلية للتغلب على صعوبات التعلم.
- يطرح التلاميذ تساؤلات مرحلية تدفع المعلم إلى توضيح المهام مرة أخرى.
- يُطلب من التلاميذ «التفكير بصوت عال» عند القيام بالمهمة، وذلك لكي يتعرف المعلم على مواضع صعوبات التعلم.
- عند التكليف بمهام مركبة يمكن للمعلم أن يطلب من التلاميذ عمل خرائط ذهنية وكذلك خرائط مفاهيم حول الموضوع الذي يتم معالجته، وأن يقوم التلاميذ بمناقشتها فيما بينهم، حيث أن هذه الخرائط تدفع إلى الإعادة والتكرار وعمل حلقة تعلم (صفحة ١٥٦-١٦٤ في المرجع ٢٠٠٣ Mischke).
- **نقل المهام بشكل موجه:** ينبغي طرح مهام على التلاميذ في مجال (MINT) تتسم بما يلي:

(أ) تؤدي بطرق مختلفة إلى حل وحيد

(ب) تحتمل من البداية حلولاً متعددة

بالإضافة إلى أنه يتم التدريب بشكل منتظم على نقل استراتيجيات الحل إلى تطبيقات جديدة، ومن ثم يتم مناقشة هذه الإستراتيجيات باعتبارها إنجازاً حقيقياً (صفحة ٢١٢ في المرجع ٢٠٠٠ Gruehn)، لأن النقل لا يحدث من تلقاء نفسه (أو ربما نادراً)، لذا ينبغي أن يتم التدريب عليه والتفكير في كيفية حدوثه.

(١) هذا هو ما يطمح إلى تحقيقه العديد من القائمين على العملية التعليمية التخصصية، وذلك في البرنامج البحثي الذي يحمل عنوان "إعادة التعليم"، انظر كاتمان وآخرون - Kattmann u. a. ١٩٩٧، جروبنجيسر ٢٠٠١ Gropengießer، قارن «بيوجرافى» STCSE في www.ipn.uni-kiel.de و www.uni-oldenburg.de.



التعامل بذكاء مع الأخطاء:
يستخدم المعلمون الأذكياء جزءاً مناسباً من الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ من أجل النهوض بعملية التعليم والتعلم، وبعض المعلمين يتجاهلون الإجابات الصحيحة السريعة، وذلك بهدف إعطاء التلاميذ الآخرين الفرصة لإعمال عقولهم بشكل مكثف فيما يخص

هذه المهمة، وقد قام العالم راينهارد كال Reinhard Kahl بإصدار سلسلة من التسجيلات المرئية الجديرة بالمشاهدة والتي تتكون من أربعة أجزاء وتحمل عنوان «مدح الخطأ» عن طريق دار نشر تسمى «دار نشر المقالات التربوية»⁽¹⁾، كما قدم العالم فريتس أوسر Fritz Oser والباحثة ماريا شبيشجر Spychiger Maria دراسة تطبيقية مهمة تحتوي على تحليلات وتعليقات تربوية حول «ثقافة الخطأ».

تجميع وتكرار متان لأجزاء الدرس: ياحبذا لو كان ذلك من خلال التلاميذ الذين ينبغي عليهم أولاً أن يتعلموا من المعلم مهارة تقديم ملخص شيق ومفهوم وصحيح من الناحية العلمية .

● مراجع ينصح بقراءتها

- Hans Aebli (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta (ein Klassiker für Lernstrukturanalysen).
- Hans Eberwein, Sabine Knauer (Hrsg.) (1998): Handbuch Lernprozesse verstehen. Weinheim/Basel: Beltz

(1) Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg

● خامساً: هل تعد «الدقة العلمية» أحد معايير جودة التدريس؟

لو طرح المعلمون والأكاديميون هذا السؤال على أنفسهم، ستكون إجاباتهم بالقطع: نعم، بالطبع، فالدقة العلمية عامل أساسي في نجاح التعلم – ولكن هل هذا صحيح؟ وما تداعيات ذلك على تصميم كل معلم لحصته؟ فعلى ما يبدو أن الاستفادة ستكون قليلة، لذلك فقد تخلّيت في هذا الكتاب عن المعيار الحادى عشر من معايير الجودة الذى يحمل اسم «الدقة العلمية». لماذا؟ أذكر لكم الأسباب فيما يلى:

■ إنه من الصعب بالنسبة لأغلب العلوم المرجعية المرتبطة بالمواد المدرسية تحديد ماهية القول الصحيح والمتخصص الذى يعتد به فى الوقت الراهن، وهذا ما ينطبق على كل معلم وإلى حد ما على التلاميذ، فقد كتبت الباحثة كلاوديا فون أوفشنايتير Claudia von Aufschnaiter أستاذ طرق تدريس الفيزياء المساعد بجامعة هانوفر Hannover فى إحدى رسائلها الإلكترونية: «أن مطلب مراعاة الدقة العلمية هو أمرٌ منطقيٌّ، إلا أنه لا دليل عليه من الناحية التطبيقية حتى هذه اللحظة، فحيثما تبدأ الدقة العلمية، غالباً ما يتوقف التلاميذ عن التفكير. وهذا يعنى أن فرصتهم ضئيلة لمعيشة ذلك واختبار: هل المعلومات وشرح المعلم دقيقة من الناحية العلمية أم لا.»

لذلك فهناك ثمة تناقض فى نتائج الأبحاث المتعلقة بالتدريس حول مصطلح «الدقة العلمية»:

■ يؤكد العالم رainer Bromme برومه (١٩٩٧، صفحة ١٩٥) أن المعارف العلمية التخصصية الجيدة تعزز من ثقة المعلمين بأنفسهم، وتجعلهم قادرين على احتواء التصورات العلمية الخاطئة والمنحرفة لدى التلاميذ، إضافةً إلى استعدادهم لقبول الحلول الغير التقليدية لدى التلاميذ.

■ وعلى الجانب الآخر استطاع العالم أندرياس هيلمكه Andreas Helmke ٢٠٠٢ ومساعدوه فى مشروع ماركوس MARKUS-Projekt لتدريس الرياضيات فى المرحلة الثانوية الأولى إثبات أن نجاح التعلم لدى التلاميذ الذين قام معلمون متخصصين بالتدريس لهم على نفس مستوى نجاح التعلم لدى التلاميذ الذين قام بالتدريس لهم معلمون غير متخصصون. لعل ذلك يكمن أيضاً فى أن المعلمين والمعلمات غير المتخصصين كانوا يعتمدون بشكل أكبر على مشاركة التلاميذ لهم فى توجيه عملية التعليم والتعلم.

■ دائماً ما كان يتم التأكيد على أن الكتب المدرسية تحتوى على أخطاء علمية تخصصية خطيرة دون أن يكون ذلك نهاية العالم (www.physicstoday.org؛ Hubisz ٢٠٠٣؛ هيدفيج/فينيج Hedewig/Wennig ٢٠٠٢).

ماذا نستخلص من ذلك إذن؟ أنا أرى أن لضمان نجاح التعلم لدى التلاميذ يكفى ما يقوم به المعلم من جهد ليتبنى الأفكار والتوضيحات التى تحتوىها المناهج والكتب المدرسية والمعدة من قبل المتخصصين الأكفاء فى التعلم وطرق التدريس لى تصل محتوى هذه المناهج بطريقة صحيحة قدر الإمكان إلى التلاميذ فى الحصّة، وأهم من مطلب اختبار المعلمون لمدى الدقة العلمية لكل العبارات المذكورة فى المناهج وفى الكتب المدرسية هو حسب تصورى الإهتمام بأن يستند المعلمون فى تدريسهم إلى المنهج الدراسي، وهذا ما لا يفعله الكثيرون منذ زمن طويل:

■ ومن المعروف فى ألمانيا ومنذ زمن بعيد وما تم إثباته تطبيقياً أن المعلمين لا يولون اهتماماً بالمراجع العلمية الأصلية المتخصصة وكذلك أيضاً بالمناهج والخطوط الإرشادية أثناء تحضيرهم الدروس اليومية (هاس Haas ١٩٩٨؛ فولشتات وآخرون . Vollstädt u. a. ١٩٩٩؛ تيبروجه Tebrügge ٢٠٠١). فإتخاذ القرارات مثل تحديد الهدف التعليمى والمحتوى العلمى يتم عن طريق عوامل أخرى: أولها الخبرات الشخصية، ثم الكتب المدرسية، ثم مدى توافر الوسائط التعليمية، والمناقشات مع الزملاء^(١).

■ ظهر فى الولايات المتحدة الأمريكية كتاب يحمل اسم «موضوعات الزيب» - وهو يبدأ من علم الأعشاب فى الأحياء وحتى القفز بالجبال من مناطق شاهقة الإرتفاع فى الرياضة - وقد تم دمج هذا العمل فى التدريس فى الولايات المتحدة الأمريكية قبل المدارس الألمانية ويعد هذا العمل ذو خطر داهم على البناء المنظم للمعرفة، وقد أثبتت الدراسات الأخرى أن نجاحات التعلم ترتفع بشكل ملحوظ عند أولئك المعلمين الذين يلتزمون بشكل كبير بتعليمات المنهج (صفحة ٥ فى المرجع ٢٠٠٢ Brophy).

(١) تيرهارت/تشيرفينكا وآخرون . Terhart/Czerwenka u. a. (١٩٩٤، صفحة ٢٠٥)، ذكر ٧٥ من المعلمين الذين تم سؤالهم أن "المرء يجمع الخبرات أفضل ما يكون فى المواقف الحسية". كما ذكر ١٥ "أن بين الحين والآخر يستندون إلى ثوابت معرفية منذ فترة التدريب العملى الحكومى، وذكر فقط ٦ أنهم يستندون إلى خبراتهم وما يتذكرونه منذ أيام الدراسة".

وإليك ملخص ما سبق:

١. التدريس الذى يتم فيه تمرير الخطأ العلمى أو تكراره هو تدريس سيء.
٢. يجب على المعلمين الثقة فيما تحويه الكتب المدرسية والمناهج، واعتباره دقيقاً من الناحية العلمية التخصصية.
٣. التوجه نحو المنهج أهم من المراقبة الآلية للدقة العلمية.
٤. المعرفة التخصصية المتعمقة لا تضر، فهي تعطى مرونة فى التعامل مع تصورات التلاميذ.

● ٥.٢ التواصل الهادف^(١)

أولاً: تعريف وتوضيح^(٢)

تعريف رقم ١٠ : يعرف التواصل الهادف بأنه العملية التى يضاف فيها التلاميذ أهمية خاصة على عمليتي التعليم والتعلم ونتائجها، وذلك بالتبادل مع معلمهم.

غالباً ما يُكسب التلاميذ عمليتي التعليم والتعلم مضموناً وأهمية، والسؤال التربوى الذى ينبثق عن معيار التواصل الهادف هو: كيف يمكن للمعلم أن يؤثر بشكل إيجابى على الأهمية المعطاة من قِبل التلاميذ وما الإجراءات التى يمكن أن يقوم بها المعلم لتحقيق ذلك؟ فالواقع يشير إلى أن التعلم الجماعى الذى يحدث فى المدارس يمكن أن يكون له تأثيراً إيجابياً.

فإعطاء الأهمية لا يمكن أن يحدث دائماً قبل بداية موضوع جديد أو قبل نهايته، فالحصة التدريسية لا تُحقق أهدافها إلا إذا وثق التلاميذ فى قدرات معلمهم التخصصية وشاركوه فى معالجة المحتوى الجديد، وحتى لو لم يطلعوا على

(١) قامت هيدا فون دورن Hedda von Döhren وبيانكا ديركس Bianca Dirks وأندريه كلايبر Andrea Klapper وكارمن زيتسن Carmen Seetzen بتحرير المسودات الأولى لهذا المعيار.

(٢) المعيار رقم ٥ (التواصل الهادف) يطلق عليه العالم جيرى بروفى Jere Brophy (٢٠٠٢، صفحة ١٠ وما يليها) "حوارات تدريسية هادفة"، لكن ذلك يبدو بالنسبة لى أنه تفكير ضيق الأفق، لأن عملية إضفاء المعنى يمكن أن نجدها فى كل شيء.

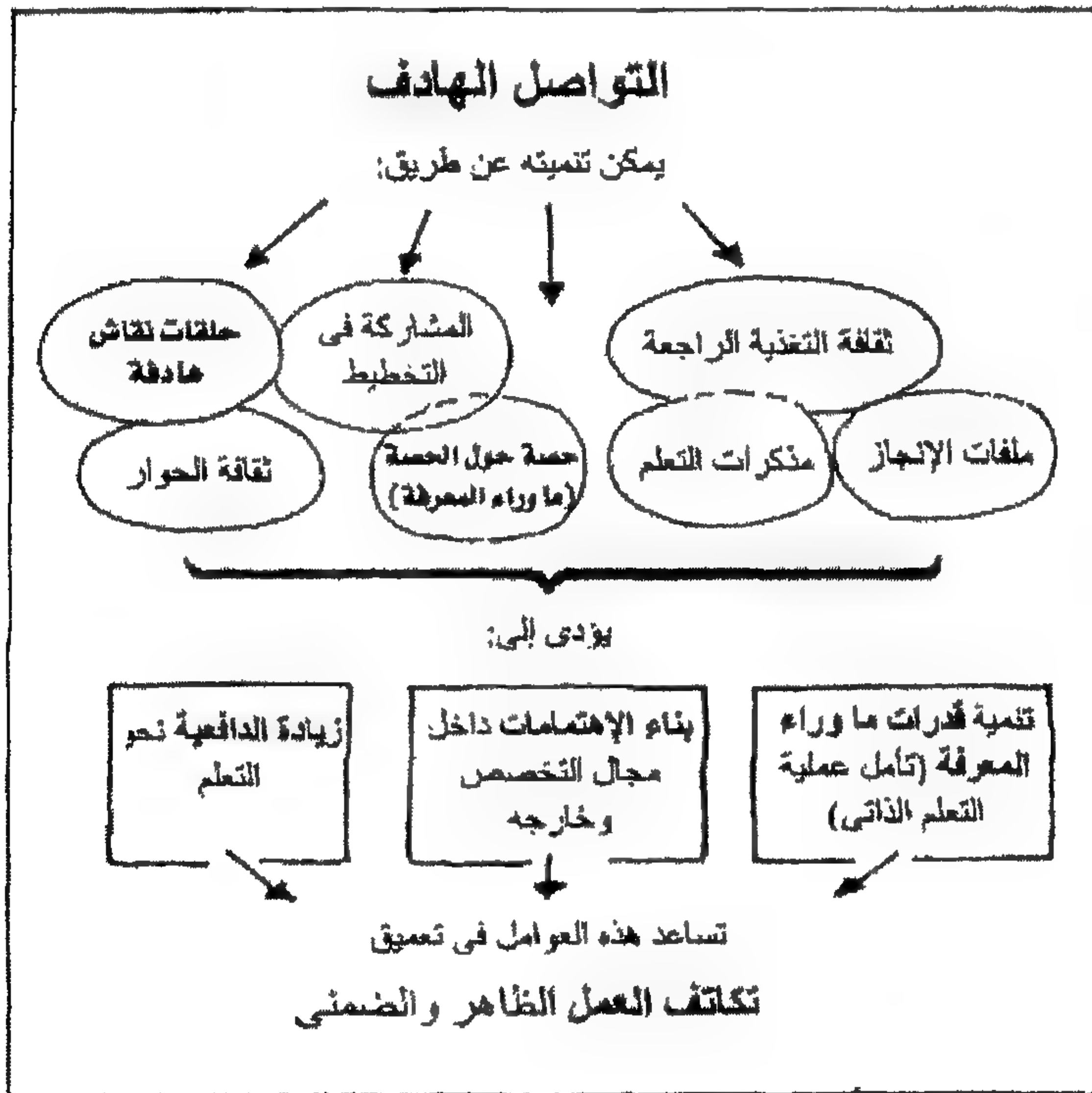
هدف المحتوى في مجمله، وذلك في مواد بعينها وفي تخصصات محددة (مثل الرياضيات).

وسوف أقدم ملخصًا بذلك للشكل ٨.٢.

● ثانياً: مؤشرات المقاصد الناجحة في العملية التدريسية

قد تظهر عمليات إضفاء الأهمية في أشكال مختلفة خلال العملية التعليمية بأكملها، هذه الأشكال قد تكون صغيرة أو كبيرة، وقد تكون مستترة أو ظاهرة كما يلي:

- المراجعة القصيرة والنظرة السارة يمكن أن تضيف شيئاً من الأهمية.
- طرح المعلم لسؤال قصير على التلاميذ مثل: «ماذا تقصدون بذلك؟» يمكن أن يكون حافزاً لجعل التلاميذ يتفكرون في أهمية ما يقومون به.



الشكل رقم ٨.٢: التواصل الهادف

- لو عُقدَ حوار مبدئي لمدة ساعتين حول هدف ومقصد محتوى المقرر الدراسي، ربما يكون أحد العوامل المساعدة، إلا أنه ليس العامل الوحيد.

يشير السرد التالى لمؤشرات المقاصد الناجحة إلى تلك التنوع،

- التلاميذ فى كامل التركيز.
- يستمتع التلاميذ بالتعلم.
- ينجح التلاميذ فى تحديد اهتماماتهم داخل التخصص وخارجه والعمل على تطويرها.
- يرجع التلاميذ من تلقاء أنفسهم إلى الموضوعات السابقة ويبنون على أساسها الموضوع الجديد.
- يحدد التلاميذ عوامل التقدم فى التعلم، وكذلك صعوبات التعلم.
- يثق التلاميذ فيما يقوله ويفعله المعلم ويشاركوه فى الموضوعات التالية.
- يبدى التلاميذ آرائهم الخاصة.
- يطرح التلاميذ أسئلة دقيقة وتكميلية.
- يتأمل التلاميذ عملية التعلم الذاتى الخاصة بهم.
- يصدر التلاميذ أحكامًا حول جودة الأعمال المكلفين بها بطريقة مناسبة.

● ثالثاً: النتائج البحثية

أكد كل المتخصصون الذين تحدثت معهم حول معيار «التواصل الهادف» أن هذا المعيار يعد معياراً هاماً، بل ربما هو الأهم فى خليط المعايير. ولا عجب فى ذلك، «فالمقصد» يعتبر ظاهرة سطحية، ومن ناحية أخرى فالمقاصد اللامدرسية، أى الخارجية، لا يمكن تعلمها وتظل فقط «معارف مدرسية» وأشياء تتناقلها الألسنة، لذلك أستطيع أن أشير إلى ما هى الأبحاث التى أجريت وكيف تطور المفهوم فى إطار المعيار الخامس «التواصل الهادف».

بناء الإهتمامات: استطاع العلماء أندرياس كراب Andreas Krapp ومانفريد برينتسيل Manfred Prenzel وأولريش شيفيله Ulrich Schiefele أن يبرهنوا على أن هناك علاقة وثيقة بين بناء الإهتمامات والأبحاث المدرسية التى تم التوصل إليها، وكان ذلك فى إطار الدراسات التى أجريت على نطاق واسع، وقام بها الباحثون

الألمان المهتمون بهذا الأمر والسالف ذكرهم (كراب Krapp/برينتسيل Prenzel ١٩٩٢). أثبتت بعض الدراسات أن دعم تنمية الإهتمامات في مجال التخصص وخارجه يتم عندما يستطيع التلاميذ أداء الأعمال من تلقاء أنفسهم، وهذا متاح في التدريس ذو التوجه العملي على سبيل المثال (هارتينجر Hartinger ١٩٩٧).

الإثابة – الدوافع الداخلية والخارجية، تمثل المدرسة نظام إثابة ضخمة، فكل ما يقوم به التلاميذ تقريباً يتم الحكم عليه، إلا أن المكافآت يمكن أن تعوق التعلم، وذلك حسب رأي ريتشارد ريان Richard Ryan الذي قام ببحث هذه المسألة (ديسي Deci/ريان Ryan ١٩٩٣).

تنمية القدرة على الحوار، ثبت من خلال الدراسات التطبيقية حول «المجتمع العادل» Just community أن المناقشات المنتظمة بين التلاميذ حول مشاكل الفصل والمجتمع المدرسي لها تأثيرات إيجابية دائمة، فقدرة المعلم على الحوار والمناقشة ترتبط ارتباطاً إيجابياً برأي التلاميذ في هذا المعلم (أوسر Oser ٢٠٠١؛ انظر أيضاً صفحة ٥٧).

ثقافة التغذية الراجعة، لا يوجد سوى القليل من النتائج الواضحة بشأن التغذية الراجعة، لأن ثقافة التغذية الراجعة كإستراتيجية تدريسية لم تستحدث إلا منذ وقت قريب (قارن «الخبرات التي تم تقييمها» في المراجع Strittmatter ٢٠٠١ و Bastian u. a. ٢٠٠٣).

● رابعاً: توصيات

تم تطوير مجموعة من الأدوات لتنمية القدرة على التأمل وقدرات ما وراء المعرفة، وذلك في العقود والسنوات الأخيرة، والتي يمكن استخدامها في التواصل الهادف:

مناقشات حول التخطيط والمشاركة، هناك مطالبة منذ بداية حقبة السبعينيات بأن يشارك التلاميذ في تخطيط وتصميم عملية التدريس، (شولتز Schulz ١٩٨٠؛ فينكل Winkel ١٩٨٦)، غير أن الأدلة التطبيقية حول تحقيق هذا المطلب تعد قليلة (انظر يومه Böhme/كرامر Kramer ٢٠٠١). فإذا تم التراجع عن تلك الآمال المبالغ فيها، تظل المشاركة في التخطيط عنصراً رئيساً في التواصل الهادف، فضلاً عن ذلك فسوف نجد أن له تأثيرات إيجابية غير مباشرة،

بحيث تصبح المشاركة فى التخطيط عمل ذا أهمية كبيرة ولا يمكن الإستغناء عنه، فالتلاميذ يتولد لديهم الشعور بأن لهم وزنًا فى العملية التعليمية، أى أنهم قادرون على تحمل مسئولية عملية التعلم الخاصة بهم، وبهذه الطريقة يتم تنمية قدرات ما وراء المعرفة لديهم (ماير Meyer / شميت Schmidt ٢٠٠٠).

مناقشات تأملية، لقد قمت بتأليف ذلك المسمى منذ وقت قريب، إلا أن الأمر الذى يدور حوله هذا قديم أزل، ويعرف من وجهة نظري بالشكل الآتى: يشير ذلك المفهوم إلى حوارات أو مناقشات تدور بين المعلم وتلاميذه بهدف الإتفاق على الأهداف والمحتوى والإستراتيجيات التدريسية، وغالبًا ما يكون هناك باعثًا حقيقيًا وراء انعقاد تلك الجلسات، مثال على ذلك:

”العالم” فى مقابل ”كرة التنين”

تحكى لنا فالتر اود تسوبكه Waltraud Zubke المعلمة فى إحدى المدارس الابتدائية بمدينة جوتينجن Göttingen حديثًا حول حصتها العامة التى تُدرّس فيها لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى، حيث يجب على التلاميذ أن يقوموا بإلقاء حديث بين الحين والآخر ينظمونه بأنفسهم حول موضوع يختاروه بأنفسهم، فهى تسرد لنا الحالات الآتية:

ميخائيل Michael، تلميذ متفوق، يتحدث حديثًا جميلًا وانسيائيًا ومفهومًا حول الكواكب والكويكبات، ثم ينهى حديثه بأنه سوف يوزع على كل تلميذ ورقة عمل تم إعدادها مسبقًا، بها خمسة أسئلة حول الحديث الذى تم إلقاءه، حيث يجب على كل تلميذ الإجابة عن هذه الأسئلة، وسرعان ما يستجيب التلاميذ لذلك وتدور مناقشة سارة وممتعة بين كل التلاميذ.

وبعد مرور أسبوع يأتى الدور على لينا Lena، فهى متوترة بشكل كبير، إذ أنها تلميذة من ذوى الاحتياجات الخاصة تحتاج إلى «رعاية تربوية من نوع خاص»، حيث أنها أتت من فصل مجاور لهم، فهى تتحدث حول مسلسل يابانى للرسوم المتحركة يحمل اسم «دراجون بول Dragon Ball أو كرة التنين»، وفى نهاية حديثها تطرح أربعة أسئلة ليس لها أدنى علاقة بما تحدثت عنه.

فاعترض العديد من التلاميذ وسرعان ما قامت المعلمة بجمع التلاميذ فى دائرة

وناقشت الأمر. واقتُرحت إحدى البنات أن تكون هناك قاعدة جديدة للأحاديث التي يليها التلاميذ، تنص هذه القاعدة على: «السماح بطرح أسئلة في نهاية كل حديث، على أن تكون إجابة هذه الأسئلة قد ذُكرت في الحديث الذي تم القاؤه». وجاء تعليق فالتر اود Waltraud كالآتي: «هذه القاعدة تعد قاعدة جيدة، لم أكن أتوصل إليها من تلقاء نفسي، حيث أن التلاميذ يجب عليهم من الآن فصاعداً الانتباه إلى الأحاديث التي يليها زملاؤهم أكثر من ذي قبل، لأنهم يعلمون أنه في نهاية كل حديث توجد أسئلة يجب الإجابة عليها».

حصة حول الحصة (تنمية قدرات ما وراء المعرفة): إنه من الممتع أن يفكر المرء في عوامل التدريس الناجح في نهاية مرحلة التأمل، حيث أنه من الضروري أن تتم مناقشة المشاكل التي تطفو على السطح بشكل جماعي (قارن جراف Graf ١٩٩٩).

مذكرات التعلم: يقوم التلاميذ بتدوين ملاحظاتهم أثناء الحصة على فترات منتظمة ويتأملون مدى تقدمهم في عملية التعلم ثم يقوم المعلم بجمع تلك المذكرات من كل تلميذ وافق على تلك الفكرة، ثم يقوم المعلم بتقييم تلك المدونات ويناقش النتائج (قارن جالين Gallin / روف Ruf ١٩٩٠؛ ناداش Nadasch / نيتسشمان Nietzsche ٢٠٠١).



التغذية الراجعة من الطلاب Feedback: حيث يحصل المعلم على قدر كبير من المعلومات الدقيقة التي تساعد على تحسين مستوى الحصة، فعقد جلسات مع التلاميذ

بين الحين والآخر حول سير الحصة لا يعد من الأساليب الملائمة لتطوير ثقافة التغذية الراجعة (أسكيو Askew ٢٠٠٠).

فالهدف من التغذية الراجعة هو تحسين جودة التدريس وليس مراقبة المعلم أو التلاميذ، وهذا ما يمكن الوصول إليه من خلال التأمل التشاركي الذي يستند إلى بيانات حول عملية التعليم والتعلم، والعمل على تحديد نقاط القوة والإتفاق على التغييرات عند الحاجة إليها، وعندما يتطلب الأمر ذلك:

- تعريف رقم ١١ : التغذية التلاميذ الراجعة هي: طريقة لجمع التعليقات أو الآراء حول جودة عملية التعليم والتعلم،**
- يتفق فيها المعلم مع التلاميذ على الهدف وموضوع التعليق (تكاثف عمل)
 - يخضع فيها جمع وتجهيز وتقييم البيانات إلى أساليب منهجية محددة (التقويم)
 - وتعرض هذه التعليقات على التلاميذ (النشر)
 - وذلك بهدف اتخاذ اللازم تجاه العمل التدريسي المستقبلي (وضع خطة عمل)

يجب الإعداد للعمل بنظام التغذية الراجعة من جانب التلاميذ والتدريب عليه، وهو ما يؤدي بدوره في البداية إلى ضياع جزء من وقت التعلم، إلا أنه بعد ذلك يزيد من فاعلية عملية التعلم، فهناك فكرتان لتصميم التغذية الراجعة:

- **الإستبيان:** يقوم التلاميذ بملء استبيان نهاية كل أسبوعين، وهذا الإستبيان إما أن يكون على نمط موحد (مثل اختيار عنصر واحد من عناصر متعددة أو توزيع نقاط تقييمية)، أو أن يكون هذا الإستبيان مصاغ بشكل مفتوح، وفي بداية الأسبوع التالي تتم مناقشة النتائج، والمثال التالي يوضح أن التلاميذ لديهم آراء متباينة:

كاتارينا هايسنبرجر Katharina Heissenberger ، تعمل كمعلمة للصف الثالث بالمدرسة الابتدائية التدريبية للأكاديمية التربوية الاتحادية في مقاطعة شتاير مارك **Steiermark** وتحديداً بمدينة جراتس **Graz** ، قامت بإجراء برنامج تدريبي مع تلاميذها، يهدف هذا البرنامج إلى تنمية

روح الفريق، وكان هذا البرنامج من تصميمها، حيث طلبت من التلاميذ تغذية راجعة عن طريق استبيان، وفيما يلي خمس عينات قصيرة (كل الإجابات بدون ذكر أسماء التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ٨-١٠ سنوات):

ما هي التدريبات التي نالت إعجابكم بشكل خاص؟ ثم اشرح أيضًا لماذا نالت هذه التدريبات إعجابكم؟

- العمل الجماعي في حصص الرياضيات أعجبنى كثيرًا، حيث أتتني أجد ذلك جميلًا أن تجد هذه المجموعة حلًا بالتعاون فيما بينها.

- وجدت التدريب رائع جدًا، حيث أننا تعلمنا الكثير عن الحيوانات النافعة، وقد سُمح لنا بالاحتكاك بالمجموعات الأخرى وتبادل المعلومات مع هذه المجموعات. في مثل هذا التدريب أعجبنى أيضًا أننا نجرب عروضًا مختلفة، وذلك لأن النتائج كانت أيضًا مختلفة.

- أعجبتني كثيرًا حصة ممارسة الألعاب الرياضية، لأن كل تلميذ يجب عليه أن يحافظ على زميله، وإلا سيصيبهم مكروه، وذلك لأن تحمل المسؤولية مهم وممتع.

ما التغييرات التي أحدثها لديك برنامج التدريب على العمل الجماعي؟

- أنا أرى أن العمل الجماعي قد تحسن كثيرًا بالنسبة لي، حيث يمكنني الآن العمل مع أي زميل في الفصل. ولم تعد هناك مشاجرات، فنحن نتناقش الآن أكثر من ذي قبل.

- أستطيع الآن التفاهم مع أغلب الأطفال في الفصل، وتعلمت الآن كيفية التعامل مع الآخرين، إذا ما ألقينا نظرة إلى الوراء وفكرنا كيف كان الأمر في البداية، ندرك يقينًا أن هناك تغييرات جذرية قد حدثت. وأنا أرى أنه ليست كل تغذية راجعة يمكن أن تكون ممتعة، وفيما عدا ذلك فقد كنا فريقًا ممتازًا.

■ **إعطاء شهادة للمعلم:** يقوم كل تلميذ بمفرده أو كل التلاميذ بعد حوار بينهم بإعطاء المعلم شهادة مدون بها درجات تقييمية حول أداء المعلم، هذا الأمر به مغامرة، إلا أن هذا يمكن تطبيقه في الفصول ذات المناخ التدريسي الجيد (بورين Bühren ١٩٩٩).

وإليك تلخيص الأفكار حول الفرضيات السبعة، وكذلك التوصيات الخاصة بثقافة التغذية الراجعة،

- يجب أن يكون واضحًا لكل المشاركين أن الأمر يدور حول أحكام فردية وليس حول أقوال موضوعية.
- التعليق على البيانات التي تم بحثها يجب أن يحدث في أسرع وقت (بقدر الإمكان في اليوم التالي أو في الحصة التالية).
- من لم يكن مستعدًا أن يستخلص النتائج من البيانات التي تم جمعها وجب عليه أن ينأى بنفسه.
- التغذية الراجعة تصبح هادفة فقط، عندما يتم تصميمها على أنها عملية مستمرة، كذلك فإنه من الأفضل تكرار نفس الطريقة في التغذية الراجعة على مدار شهور متعددة.
- ينبغي أن ترتبط التغذية الراجعة بطقوس وأوقات ومسؤوليات ثابتة.
- لا تنزعج من نتائج التغذية الراجعة التي تأتي عكس توقعاتك، ولكن عليك بالسرور من أجل ذلك، فتلک النتائج يمكن أن تكون دافعًا إلى تغيير وجهة نظرك.

● مراجع ينصح بقراءتها

- Johannes Bastian, Arno Combe, Roman Langer (2003): Feedback-Methoden. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz
- Christoph Burkard, Gerhard Eikenbusch, Mats Ekholm (2003): Starke Schüler – gute Schulen. Berlin: Cornelsen Scriptor

٦.٢ تنوع طرق التدريس

تعد المطالبة بتنوع طرق التدريس من الأشياء المهمة، لسببين: أولاً لكي تتلاءم مع تنوع الواجبات والمهام التعليمية، وثانياً من أجل مراعاة اختلاف ظروف التعلم، واختلاف اهتمامات التلاميذ والفروق الفردية بينهم، ومحتوى الموضوع الذي يُدرس. (فاينرت Weinert ١٩٩٧b).

عندما إطلعت على نتائج البحوث التطبيقية، صُدمت عندما وجدت أن معيار تنوع طرق التدريس الذي يعد عنصراً أساسياً «لجودة التعليم» لم يحتل إلا مكانة متوسطة في الدراسات التي كانت تقيس مدى فاعليته.. بالخسارة.. فتحزن لن نستطيع المبالغة في تقدير أهمية هذا المعيار، ومن ناحية أخرى فإن الأمل لا يزال يراودني أن تتمكن أفضل الدراسات التطبيقية المستقبلية أن تبرهن على أن أهمية هذا المعيار أكبر بكثير مما عليه الآن.

● أولاً: تعريف

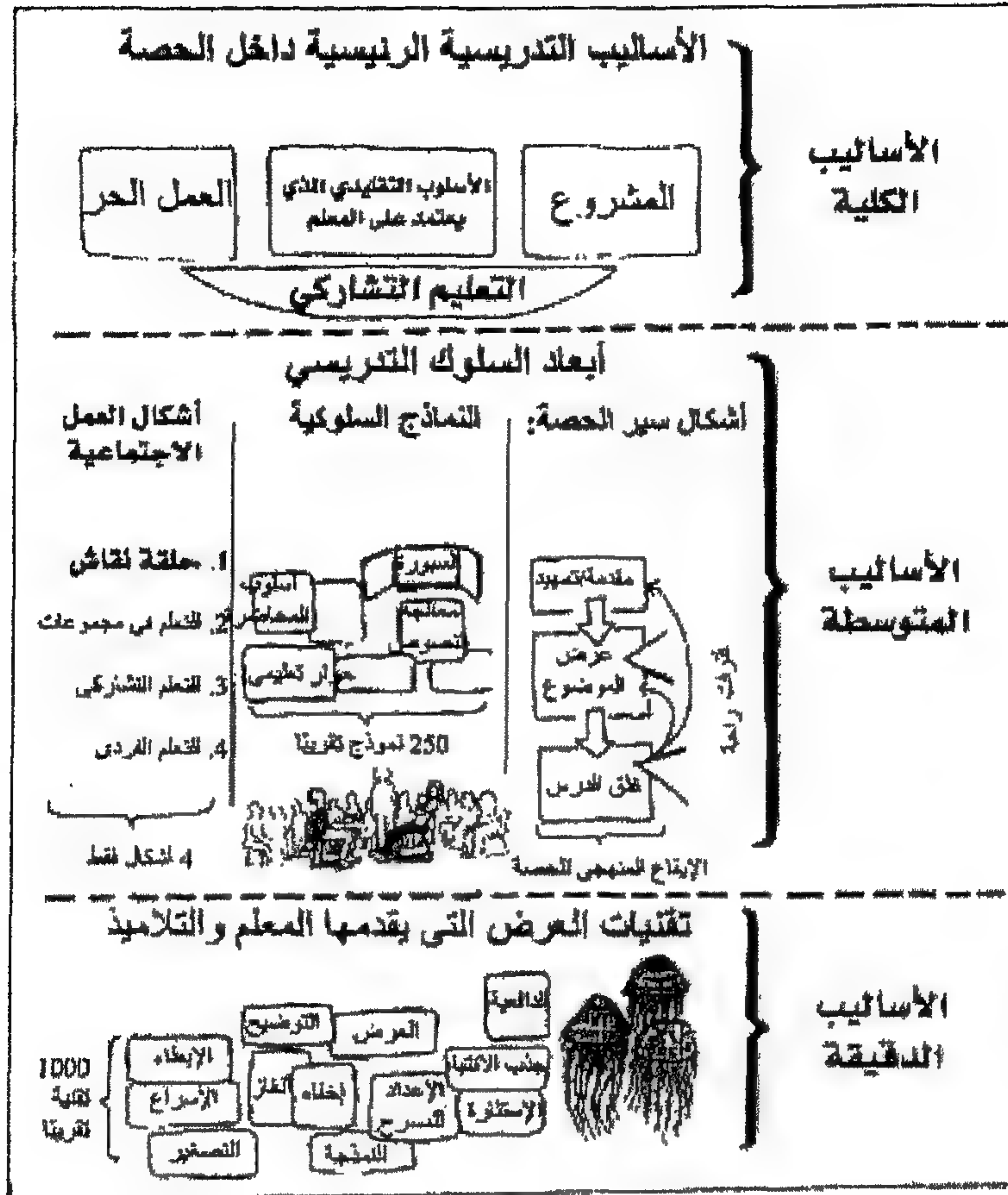
تعريف رقم ١٢ : يتحقق تنوع طرق التدريس عندما

- (١) تستغل وفرة تقنيات العرض التي بين أيدينا
- (٢) يتم استخدام أنماط متنوعة من السلوك
- (٣) يتم تخطيط مسار الحصة بصورة متغيرة
- (٤) تتم الموازنة والتنوع في استخدام أساليب التدريس الرئيسة داخل الحصة (مثل أسلوب المحاضرة، طريقة المشروع، التعلم التعاوني، التعلم بالإكتشاف، ...)

● ثانياً: نموذج المستويات الثلاثة: المستوى الدقيق و المتوسط والكل لطرق التدريس

يعد مجال طرق التدريس من أكثر مجالات علم التربية إلتباساً في المفاهيم والتصورات، لذلك فإنني أقترح عليكم شكلاً تنظيمياً يتم فيه تقسيم تنوع طرق التدريس إلى ثلاثة مستويات وثلاثة أبعاد^(١).

(١) أساس هذا النموذج هو الشكل التنظيمي للسلوك المنهجي الذي قام مؤلف الكتاب (Hilbert Meyer) بتفسيره في موضع آخر (صفحة ٢٣٤-٢٤٠ في المرجع Meyer ١٩٨٧، المجلد الأول).



الشكل ٩.٢: أساليب التدريس الدقيقة والمتوسطة والكلية

في كل مستوى من هذه المستويات الثلاثة لطرق التدريس تحدث تغييرات جذرية في السلوكيات التعليمية عند كل من المعلم والتلاميذ وهذا يشبه «تغيير حالة المادة» بين صلب وسائل وغاز:

■ تضم أساليب التدريس الدقيقة مواقف التعليم والتعلم الصغيرة والمتناهية الصغر، التي غالباً ما تستمر ثمانية واحدة أو اثنتين، والتي يقوم المعلم والتلاميذ بتقديمها بواسطة تقنيات العرض، تلك التقنيات يتقنها كل من المعلم والتلاميذ بشكل روتيني، لكنهم لا يتفكرون فيها إلا نادراً.

■ تشمل أساليب التدريس المتوسطة أشكال ثابتة في السلوك التعليمي، وهي

تستمر دقائق أو ربما ساعات، حيث أقوم بتقسيمها إلى ثلاثة أبعاد: البنية الاجتماعية، والبنية السلوكية، والبنية العملية^(١) للحنة.

■ تضم أساليب التدريس الكلية الأساليب التدريسية (التعليمية) الثابتة والراسخة فى كل مؤسسة تعليمية، والتي يمكن أن تمتد لشهور أو ربما تتخطى السنوات.

تقنيات العرض هى الأساليب والإشارات الصغيرة والمتناهية الصغر التى ينفذ بها المعلمون والتلاميذ العملية التعليمية ويحافظون على استمرارها: مثل طرح الأسئلة، والإجابة، والإستتارة، والتصغير وما إلى ذلك، وقد تكون هذه الأساليب لفظية أو غير لفظية مثل تعبيرات الوجه واليدين ولغة الجسد، أو أساليب مرئية أو أساليب موسيقية (قارن صفحة ١١٩ وما يليها فى المرجع Meyer ١٩٨٧، المجلد الأول)، إن أساليب التدريس الدقيقة تلعب دورًا رئيسًا، وذلك عندما يعبر التلاميذ عن آرائهم حول جودة التدريس وكذلك آرائهم نحو معلمهم بشكل لائق، ومع ذلك فهى لم تُعالج بشكل يتناسب مع أهميتها فى المراجع التعليمية المتخصصة العامة.

أما الأشكال الاجتماعية للعمل فلا تحتاج إلى توضيح إضافى، حيث يألفها المعلمون والتلاميذ منذ الصف الأول، وهى كالآتى:

■ حلقة نقاش (أسلوب المحاضرة والتلقين)

■ التدريس فى مجموعات

■ العمل التشاركي (ويسمى أيضًا العمل الثنائى)

■ العمل الفردى (ويسمى أيضًا العمل الصامت أو العمل بشكل منفرد)

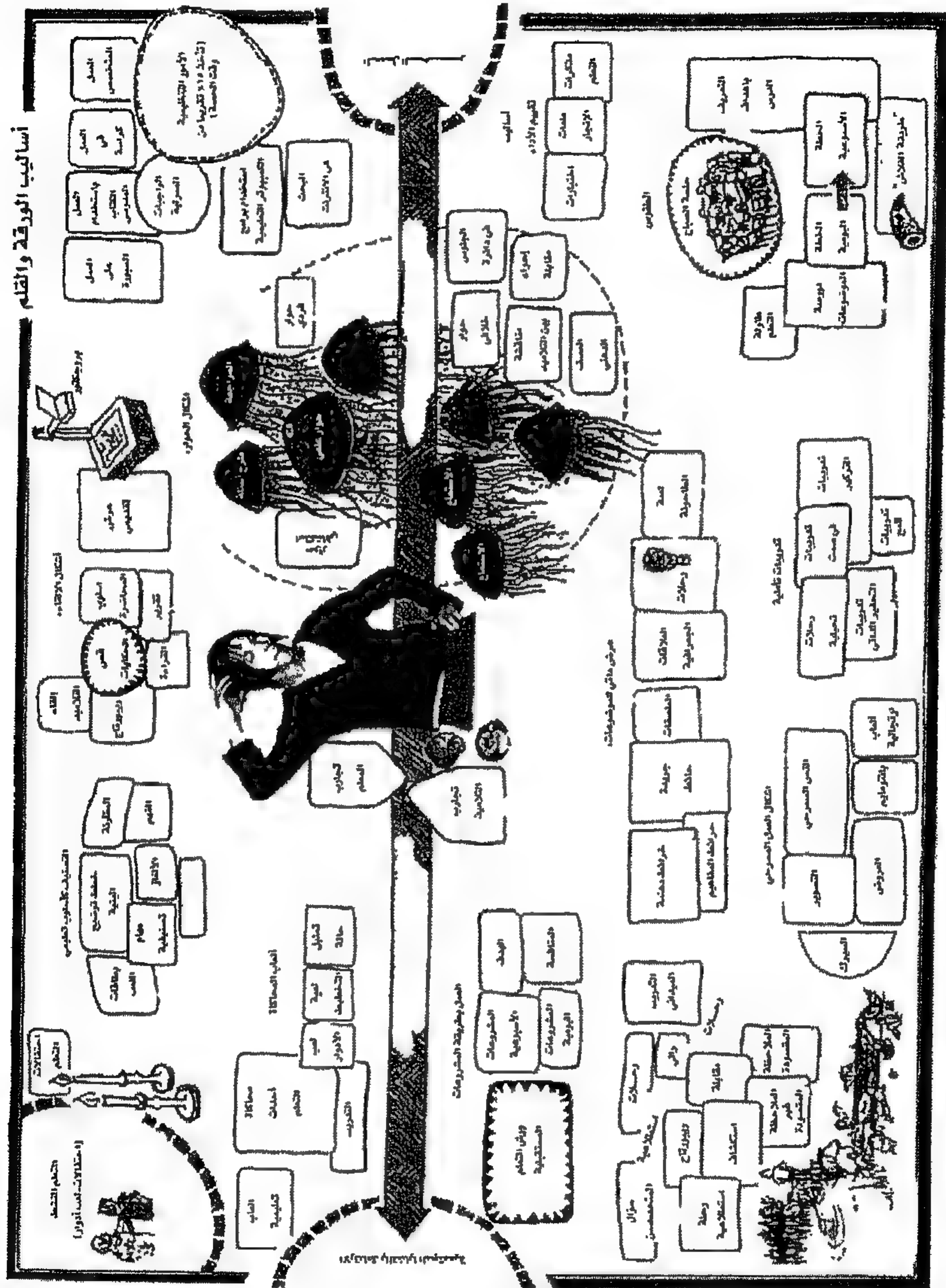
فأسلوب المحاضرة والتلقين قد نال انتقادًا على المستوى النظرى، إلا أنه أكثر استخدامًا فى المجال التطبيقى، وذلك يعد تناقضًا جارفًا، غير أنتى أرى أنه من المعقول أن نبتعد كليًا عن الجدال القديم ونركز جهودنا على إعادة إحياء التدريس فى حلقة نقاش، تستخدم طرق تدريس أكثر تنوعًا وثرًا^(٢).

نماذج سلوكية (مصنفة فى الشكل ١٠.٢ حسب الفئات) هى أساليب تدريسية ثابتة تطورت عبر التاريخ، تهدف إلى استيعاب محتوى التعلم، ولديها توزيع أدوار محددة لكل من المعلم والتلاميذ، كما أن لها بداية يمكن التعرف عليها ولها منعطف ذو إثارة، ولها

(١) إنه يضم ثلاثة أبعاد من الأبعاد الستة المذكورة فى المسدس التعليمى فى صفحة ٢٥.

(٢) قارن حول ذلك ماير Meyer، إعادة إحياء التدريس التلقينى، فى: ماير Meyer ٢٠٠١، صفحة ٩٢-١١٨.

نهاية محددة ذات صلة بالمنتج النهائي، فالنماذج السلوكية تم ابتكارها خلال القرون الماضية عبر آلاف من السنين في الحضارة الإنسانية، ثم تطورت وجرى عليها الكثير من التغيير، وهناك بالتأكيد ما يزيد عن مائتي نموذج منها^(١).



الشكل ١٠.٢ : فئات النماذج السلوكية

(١) قام كل من جلوكل Glöckel ١٩٩٦؛ ماير Meyer ١٩٨٧ المجلد الأول، صفحة ١٢٤-١٢٨؛ ماير Meyer ١٩٨٧ المجلد الثاني، صفحة ٢٨٠-٣٧٠؛ جريفيثج/باراديس Greving/Paradies ١٩٩٦؛ باراديس/لينسر Paradies/Linser ٢٠٠١ بوصف النماذج السلوكية، وأيضاً تم وصفها في إصدارات أخرى متخصصة.

أشكال سير الحصّة : تقوم بتنظيم تتابع الحصّة، حيث تثبتق عنها نماذج نمطية بشكل أو بآخر خلال سير اليوم الدراسي، فالشكل النمطي للحصّة هو عبارة عن مقدمة وتمهيد للموضوع، عرض الموضوع ومعالجته ثم مرحلة غلق الدرس والتلخيص وتأكيد النتائج.

الأساليب التدريسية الأساسية – نموذج الأعمدة الثلاثة للحصّة:^(١) أصبح هناك نوعاً من التنوع والثراء في المشهد العام للتدريس في كل من ألمانيا والنمسا وسويسرا، وذلك خلال الثلاثين عاماً الأخيرة، حيث يظهر إبتكار جديد في مجال طرق التدريس كل بضعة سنوات يحظى بالكثير من الترويج، ثم يتراجع شيئاً فشيئاً، فعلى سبيل المثال: ظهر في سبعينيات القرن الماضي ما يسمى بأساليب المشروعات، التي كان الهدف منها إصلاح التعليم، ثم في الثمانيات ظهر ما يسمى «أسلوب الخطة الأسبوعية»، ثم ظهرت قبل عشرة سنوات «أسلوب محطات التعلم». ومن يدري ماذا يحدث غداً؟ وبعد ذلك شيء محير للأكاديميين والتطبيقيين على حد سواء، لهذا فإنني تساءلت: كيف يمكن تنظيم هذه الأساليب التدريسية فيما بينها؟ ومن هنا فإنني أقترح تحديد بعض الأشكال الرئيسة للحصّة التي يمكن من خلالها تنظيم أساليب التدريس وبعض الأمور التنسيقية الأخرى في التعليم. وأنا أعدد هنا الأساليب التدريسية الرئيسة الأربعة^(٢) للحصّة ببدائل متغيرة ويمكن أن يحدث بينها تداخل: التدريس الجماعي، التدريس التلقيني، التدريس التعاوني، والتدريس الفردي (انظر الشكل ١١-٢).

المعيار الرئيس الذي تم على أساسه تحديد هذه الأساليب الرئيسة الأربعة هو «الشكل الإجتماعي للتعلم»: حيث أن العمود الأوسط يحتوى على التدريس المتمركز حول المعلم، وفي الجهة اليمنى هناك العمل في فريق، ويحتوى العمود الأيسر على العمل الفردي أو ربما الثنائي أيضاً، وتكوّن الأساليب الأربعة هذه ما يشبه «العائلات»، حتى كانت هذه العائلات بين الحين والآخر لديها طفل غير شرعي يمكن أن ننسبه إلى هذه العائلة أو غيرها.

(١) مقال مؤلف الكتاب (Hilbert Meyer) الذي يحمل عنوان: «تطوير الحصّة كنواة لتطوير المدرسة» الموجود في المرجع ماير Meyer ٢٠٠١، صفحة ١٨٢-١٩٨ يحتوى على عرض أكثر تفصيلاً لهذا النموذج.

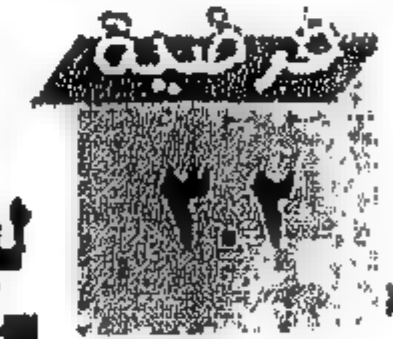
(٢) يضاف في المرجع ماير Meyer (٢٠٠١، صفحة ١٨٩) شكل رئيسي خامس وهو يعد اختياريًا، التعلم في «أسواق» المدرسة.

أسلوب للتعليم والتعلم التعاوني فهو يتيح فرصة للتلاميذ للتدريب على تحمل مسؤولية العمل الجماعي وتنمية المهارات السلوكية والشعور بتقدير الذات، كما يُعد الفرد أيضًا للحياة المهنية، إلا أنه غير ملائم للتدريب على المعلومات المكتسبة حديثًا وتثبيتها وكذلك المهارات الجديدة.

■ أسلوب التدريس الجماعي هو نوع من التدريس لا يتيح فرصة للتمايز بين التلاميذ، ولكنه يبنى لديهم القدرة على العمل، وتمارس من خلاله الإرادة الديمقراطية، كما أنه يُعد التلاميذ للأعمال التي يمكن إجراؤها خارج نطاق المدرسة.

وغالبًا ما يتم استخدام أساليب التدريس الرئيسة (التدريس التلقيني، والتدريس بطريقة المشروعات، والعمل الحر) خلال اليوم الدراسي بطريقة غير متوازنة: فالتدريس التلقيني هو الأكثر استخدامًا، ونتيجة لذلك فإن التدريس الحر والتدريس بطريقة المشروعات غالبًا ما يُساء استخدامهما^(١).

وإليك ملخصًا أوليًا لما ذُكر: يحتكر أسلوب التدريس في حلقة نقاش الموقف، كما يسيطر نموذج سلوكي وحيد على الموقف وهو الحوار الموجه، وهيمنة التدريس التلقيني لا تعد شيئًا مفاجئًا لمن يعملون في هذا المجال، غير أن اللافت للنظر هو أن الحوار الموجه^(٢) يحصل على نصيب الأسد، كما أن الأساليب التدريسية الرئيسة الأربعة لا يتم استخدامها بشكل متوازن، فتحن حسب رأيي على مسافة متباعدة من المساواة بنصيب الثلث بين هؤلاء الثلاثة: التدريس التلقيني، والتدريس بطريقة المشروعات، والتدريس الحر.



ليس لدينا سبب واحد لكي نحذر من كثرة تنوع طرق التدريس.

● ثالثًا: النتائج البحثية

لقد تمت البرهنة على أهمية معيار الجودة «تنوع طرق التدريس» بشكل عملي^(٣)، وإليك أهم النتائج:

وداعًا لحلم طريقة التدريس المثلى: انشغل فكر علماء التربية والتعليم

(١) قارن بول Bohl ٢٠٠٠؛ بروجلمان Brügelmann ٢٠٠٠؛ صفحة ٢٩-٤٢ في المرجع Gudjons ٢٠٠٣. (٢) قارن النتائج في الدراسات المماثلة لهذه الدراسة والتي قام بها هاجه وآخرون Hage u. a. ١٩٨٥. صفحة ٤٧؛ فيشمان Wiechmann ١٩٩٩. صفحة ١١؛ بول Bohl ٢٠٠٠، صفحة ٢٣٢-٢٣٩. (٣) فاينرت Weinert ١٩٩٧b؛ صفحة ٢٥٠ في المرجع Weinert/Helmke ١٩٩٧، بروفي Brophy ٢٠٠٠؛ صفحة ٦٥ في المرجع Helmke ٢٠٠٣.

منذ عصر يوهان آموس كومنيوس Johann Amos Comenius بتحقيق هدف اكتشاف ما يسمى بالطريقة الطبيعية في التدريس التي توفر لكل التلاميذ من كل الأعمار وفي كل أنواع المدارس كل المحتويات الدراسية على الوجه الأمثل، إلا أن هذه الفكرة قضي عليها التطبيقيون قبل خمسة وعشرين عامًا^(١)، فالأكاديميون (وأنا من بينهم) كان يمكنهم استكمال الحلم لبعض العقود الأخرى، أما رواية «كانديد» لمؤلفها فولتير فهي تؤكد على أنه لا يوجد عالم مثالي يكون الأفضل على الإطلاق^(٢).

أيهما أكثر نجاحًا: التدريس المباشر أم التدريس المفتوح؟ ما زال العلماء في حالة من الجدل حول هذا الأمر، إلا أننا يمكن أن نستخلص بشكل مؤقت تلك النتيجة: يُعد التدريس المباشر أقل نجاحًا بالنظر إلى استيعاب المعلومات والتعلم التخصصي، أما التدريس المفتوح فهو أقل نجاحًا فيما يخص تنمية الكفاءات المنهجية والاجتماعية.

لقد ثبت أن الجمع بين التدريس المباشر والتعليم التشاركي يؤدي إلى نتائج جيدة (راينمان-روتماير/ماندل Reinmann-Rothmeier/Mandl ٢٠٠١).

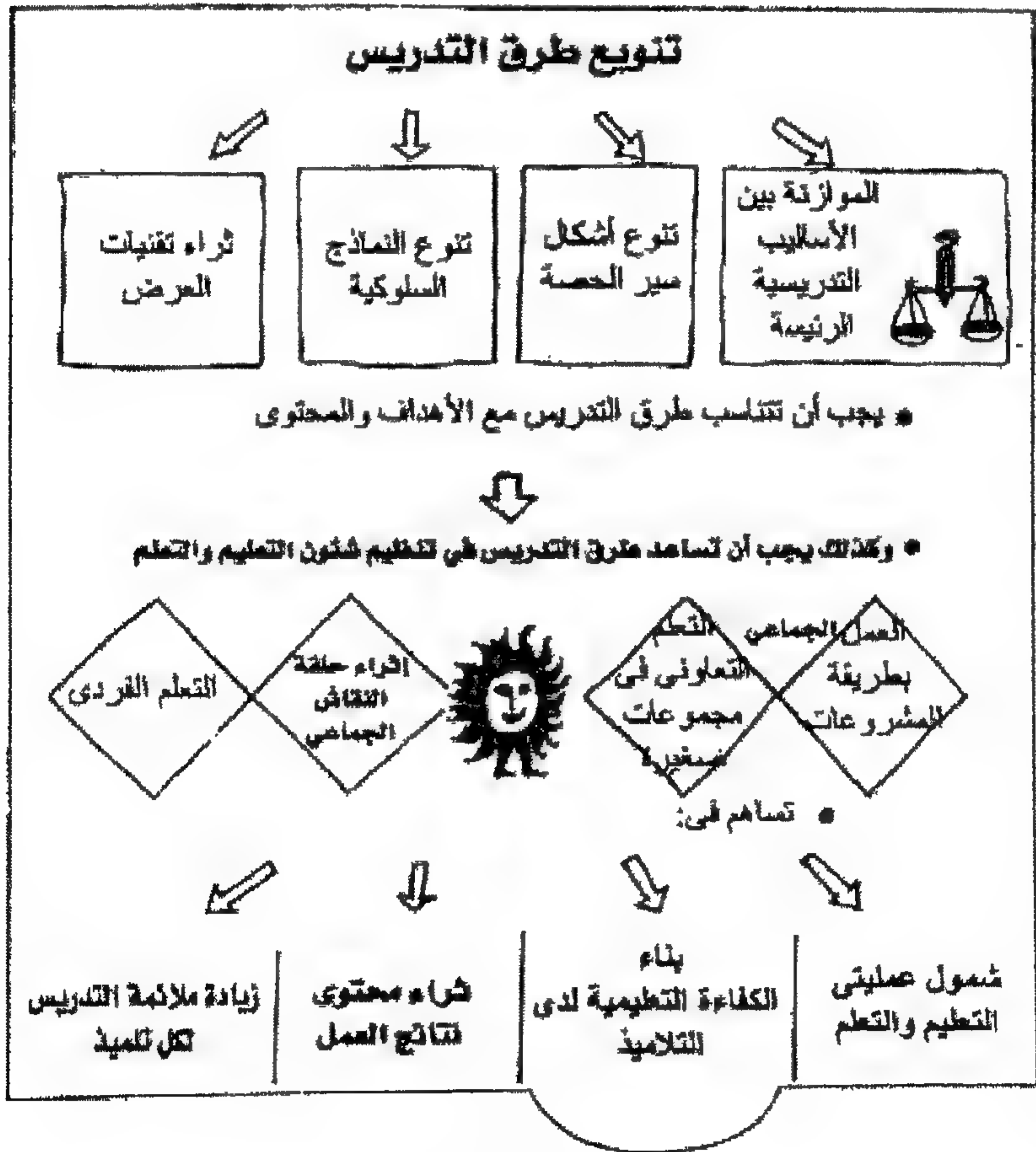
ثراء نتائج العمل: الحصص التدريسية ذات التنوع في طرق التدريس تكون نتائجها أكثر ثراءً فيما يخص المحتوى، وذلك إذا لم يُبالغ في هذا التنوع، فالعمل الجماعي الذي يتناول موضوعات مختلفة يمكن أن يخلق لدى التلاميذ ثراءً وتعددًا في المنظور، وهذا يمكن أن يظهر في مرحلة التأكد من تحقق الهدف (التقويم)، فأنا لم أعثر على أي دراسة تتناول هذه التأثيرات بالبحث والدراسة، فمعظم علماء النفس الذين يقومون بعمل هذه الأبحاث لا ينظرون إلى ثراء محتوى نتائج العمل، وإنما يبحثون المحتوى فقط من ناحية بنيته المعرفية وجودة تحفيزه وإمكانية قراءته والإحفاظ به، إلى غير ذلك - بالخسارة! (قارن على سبيل المثال كراب Krapp ١٩٩٢؛ صفحة ١٦٤-٢٠٥ في المرجع Steiner ٢٠٠١).

التدريس في مجموعات: دأب الأكاديميون على ذكر محاسن التدريس الجماعي، أما التطبيقيون فهم نوعًا ما متشككون، ويظهر التطبيق أن التدريس في مجموعات هو أفضل من سمعته التي انتشرت لدى التطبيقيين، وأسوأ من سمعته التي انتشرت

(١) قارن صفحة ٨٥ في المرجع Terhart ١٩٨٩؛ صفحة ١٨ وما يليها، و صفحة ١٢٣ في المرجع Helmke ٢٠٠٣؛ صفحة ٥٨ في المرجع Gruehn ٢٠٠٠.

(٢) جيرى بروفي Jere Brophy (٢٠٠٠)، "لا توجد طريقة تدريس واحدة يمكن اختيارها واستخدامها في كل المواقف، فالبرنامج الأمثل يتميز بخليط من الطرق التدريسية والأنشطة التعليمية".

بين الأكاديميين، ويثبت توثيق لأبحاث تطبيقية ضخمة قام بها عدد من العلماء (دان/ديجرتس/ روزنبوش Dann/Diegritz/Rosenbusch ٢٠٠٢) أن العائق الأكبر أمام نجاح التدريس في مجموعات هو إدمان المعلمين للسيطرة والمراقبة، فهم يعلمون أنه يجب عليهم إتاحة الحرية للتلاميذ، إلا أنهم يتدخلون بشكل متكرر وسريع، أما عندما لا يتدخل المعلم في عمل المجموعات فهذا سوف يؤدي إلى نتائج تعلم أفضل، وفي الدراسة التي قام بها دان وآخرون كان نادراً وجود التلاميذ الذين يسيئون استخدام أسلوب التدريس في مجموعات ويعتمدون على الآخرين في القيام بالأعمال، وغالباً فإن هذه المشكلة قد بالغ في تقديرها التطبيقيون (واستخدموها في بعض الأحيان كذريعة للتخلي عن التدريس في مجموعات) (قارن هيلمكه Helmke ٢٠٠٣، صفحة ٧٠).



الشكل ١٢.٢ : تنويع طرق التدريس

تفوق ملحوظ لأشكال التعلم التعاوني: التعلم التعاوني يجمع بين العمل الثنائي والعمل في مجموعات، (١) حيث يحدث في هذا النوع تعاون بين اثنين من المتعلمين أو ربما أربعة وبحد أقصى خمسة متعلمين، (٢) هذان المتعلمان/هؤلاء المتعلمون يتفاعلون بنفس القدر، (٣) ليس هناك إشراف مباشر من المعلم على هذين المتعلمين/هؤلاء المتعلمين، (٤) فهم يجهزون مواد التعلم بأنفسهم، ويعملون بشكل مستقل طبقاً لقواعد دقيقة تم الإتفاق عليها.

لقد أثبتت الدراسات التطبيقية التي أجريت في الولايات المتحدة وألمانيا الفاعلية الكبيرة لهذه الأساليب من التعلم، وإليك ملخصاً قامت به ساينه جرون Sabine Gruehn (٢٠٠٠، صفحة ٤٨ وما يليها):

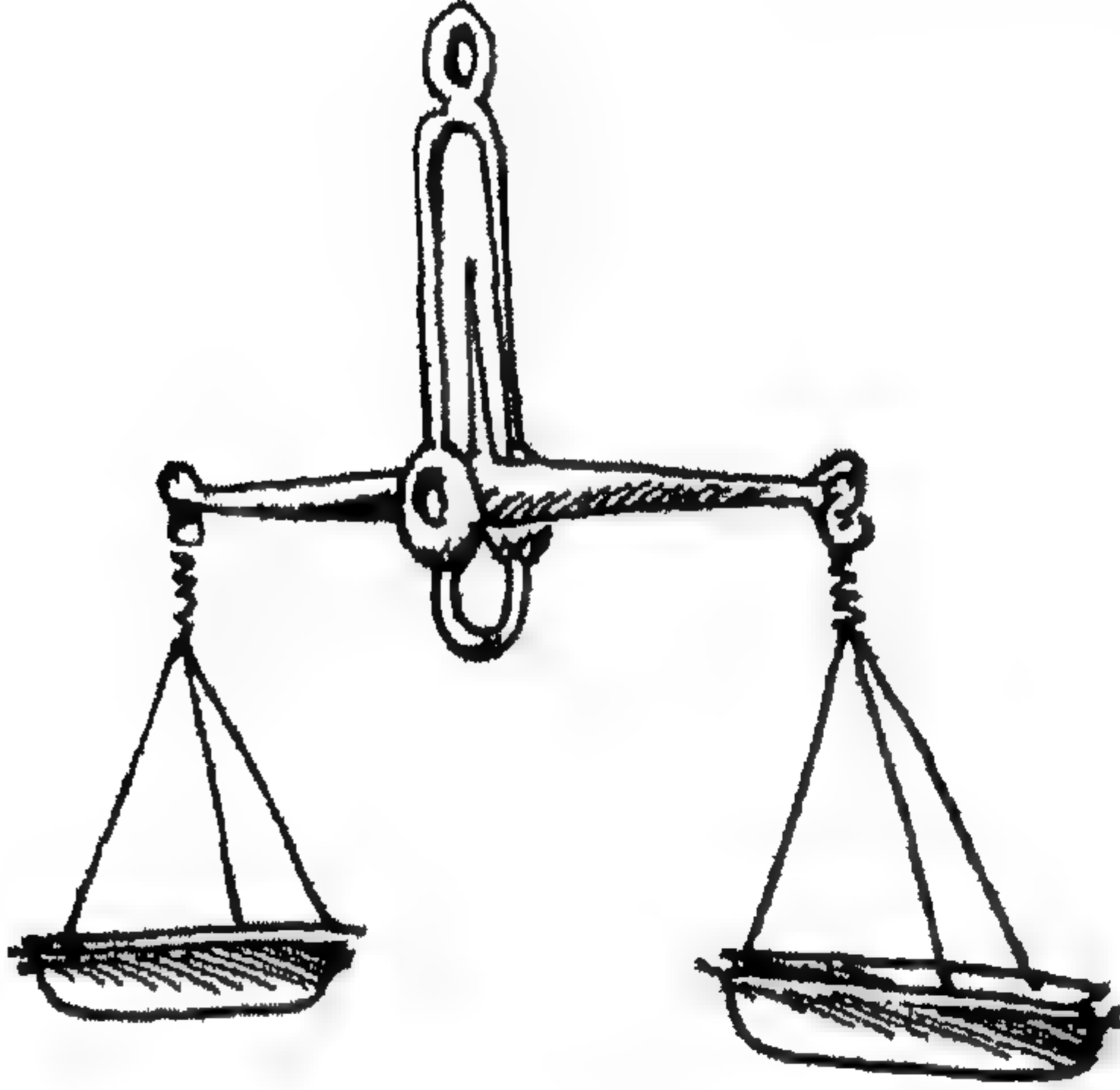
«تمت دراسة فاعلية التعلم التعاوني بطريقة عملية وبشكل متكرر، وذلك على العكس من الأساليب الأخرى للتدريس الموجه نحو التلاميذ وكذلك التدريس المفتوح مثل التدريس بطريقة المشروعات (...)، والتعلم في مختلف التخصصات وما إلى ذلك، كما قام سلافين Slavin (...) بتلخيص النتائج الفردية المتعددة، وذلك في تحليله لنتائج تلك الدراسات، (...) وقد برهنت النتائج على التفوق الواضح لأشكال التعلم التعاوني في مقابل طرق التدريس التقليدية أو التنافسية. ومن الجدير بالإهتمام هنا أن أشكال التعلم التعاوني كان لها التأثير الأكبر الذي لا يعزز فقط أهداف المجموعة (ففي عرض أهداف المجموعة يقوم أحد أفراد المجموعة الذي يتم اختياره بالصدفة بعرض وتقييم النتيجة)، وإنما يعزز أيضاً المسؤولية الفردية عن نتيجة المجموعة (حيث يتم تقييم نتيجة التعلم لكل أفراد المجموعة، أي أن المجموعة يجب أن تهتم بضرورة اتقان كل أعضائها للمادة التعليمية).»

التعلم عن طريق التعليم: هونوع من أنواع التعلم التعاوني يتفاعل فيه المتعلمون على قدم المساواة بالتبادل، بحيث يقوم أحد المتعلمين بدور المعلم تارة، وتارة أخرى بدور المتعلم، وهناك أدلة عملية ولموسة على أن كل تلميذ من بين الذين يلعبون دور المعلم مرة ودور المتعلم مرة أخرى يتقدم مستواهم التعليمي بشكل جيد (رينكل Renkl ٢٠٠٠؛ هوبر/كونراد/فال Huber/Konrad/Wahl ٢٠٠١).

● رابعاً: توصيات

تحليل قائمة أساليب التدريس الشخصية وتوسيعها شيئاً فشيئاً:
أنصحكم بالقيام بتحليل دقيق لأساليب التدريس التي تجيدونها، وأثناء القيام بهذا

التحليل يجب عليكم النظر إلى تقنيات العرض المتوفرة لديكم، بالإضافة إلى ميولكم الخاصة نحو نماذج سلوكية معينة وأخرى تريدون تجنبها. ستجدون في الشكل ١٠.٢ الموجود في صفحة ٨٦ الذي يوضح فئات النماذج السلوكية قائمة تضم النماذج السلوك التقليدية وكذلك المستحدثة، وبهذه المناسبة فإن المرء يتعلم الأساليب الحديثة أفضل ما يكون عن طريق التدريس في فريق.



الموازنة بين طريقة التدريس التي تعتمد على المعلم وطريقة المشروعات والعمل الحر؛ في الشكل ١٢.٢ قمت بتسجيل الأمور الخاصة بتنسيق التعليم التي تعرض الاختلافات بين أساليب التدريس الرئيسة الأربعة، وأنا أنصحكم بالآتي: (١) التدريس في حلقة

نقاشية على أن يكون ذلك شيئاً حيوياً ومنظماً قدر الإمكان، (٢) استخدام التعلم التعاوني في أغلب الأحيان، (٣) العمل على محاولة زيادة نصيب التعلم الفردي المستخدم بشكل ضئيل، وخصوصاً في المرحلة الثانوية الأولى والثانية (على سبيل المثال: استخدامه في شكل عمل حر أو في شكل عمل متخصص).

الموازنة بين التدريس في شكل حلقة نقاشية والتدريس في مجموعات والعمل الفردي؛ حاول الموازنة بين تلك الأشكال الإجتماعية للعمل، فيما يخص ذلك يقدم لنا مفهوم التدريس التلقيني المتكامل لمؤلفه هربرت جوديونس Herbert Gudjons نموذجاً جيداً.

العمل على تطوير أساليب التدريس المتاحة لدى التلاميذ بشكل منظم؛ وجدت مقترحات هاينز كليبرت Heinz Klippert (١٩٩٤) ومعاونيه بالمدرسة الثانوية المتخصصة «إنجر» Enger (٢٠٠١) قبولاً واسعاً في ألمانيا، حيث أنهم اقترحوا التدريب المنظم على أساليب التدريس، وكانت نتائج التقويم الأولية إيجابية، كما قدم ألفونس هويرمان Alfons Heuermann وماريتا كروتسكامب Marita Krützka (٢٠٠٣) منهجاً ملائماً للمرحلة الثانوية الثانية، وذلك

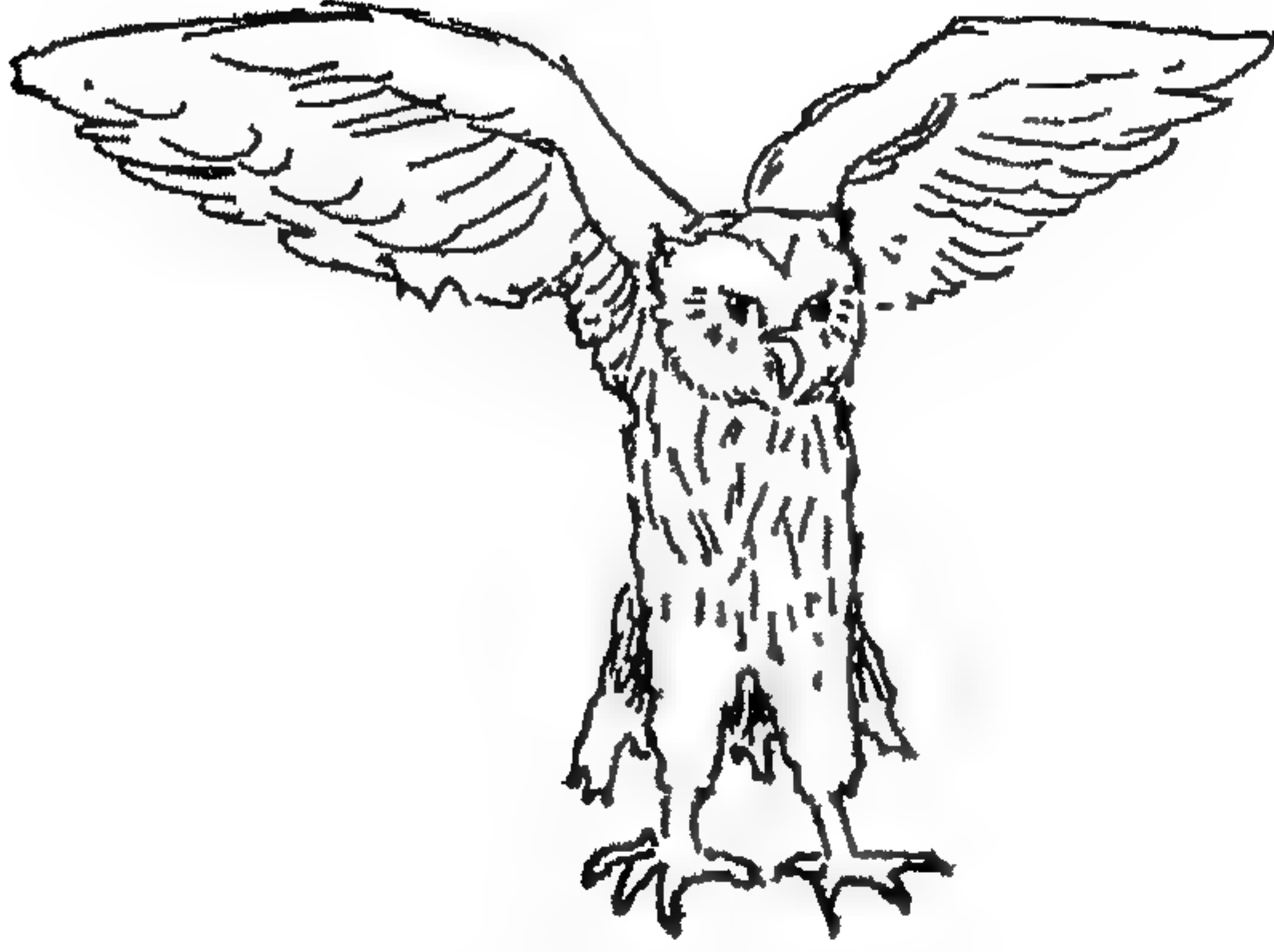
بعد مرحلة من التجريب استمرت أكثر من عشر سنوات، وقد قام المؤلفان اللذان كانا في أغلب الأحوال متدربين في المدارس بعرض برنامج لأساليب التدريس الذي يمكن تطبيقه مع كل تلاميذ المدرسة، والذي يثرى التدريس التخصصي، وقد نقلوا لنا توجيهات حول كيفية بناء هذا البرنامج مع التلاميذ خطوة بخطوة، بحيث يمكن للمعلمين الاعتماد على المعارف السابقة والملموسة وخبرات التلاميذ في المواد التخصصية.

لا تدريب على أساليب التدريس بشكل مستقل؛ تؤكد الخبرات العملية على أن الكفاءة لدى التلاميذ يمكن تميمتها عن طريق طرح الواجبات والمهام المتعلقة بالمحتوى (أي المرتبطة بالمقررات الدراسية والمشروعات والعمل الحر)، فالتدريب على أساليب التدريس بشكل منفصل لا يجد نفعًا، حتى لو كان ذلك ضروريًا بين الحين والآخر عند تقديم طرق جديدة.

التعلم التعاوني؛ لدينا مثالان جيدان للتعلم التعاوني وهما: المجموعات المتداخلة Gruppenpuzzle والمجموعات المتنافسة Gruppenrallye، ففي المجموعات المتداخلة يحدث تغيير بشكل مكرر بين المجموعات الأساسية، ومجموعات الخبراء، حيث يجب على كل عضو في المجموعة الأساسية أن يخوض تدريبًا في مجال موضوعي ذو صلة بموضوعات أخرى، ثم يقوم بتعليم أعضاء مجموعته التي تتكون من ثلاثة أو أربعة أعضاء آخرين، حيث يجب عليه بعد ذلك أن يؤدي اختبارًا تحريريًا يقيم فيه كل أفراد المجموعة بشكل موحد، ويحدد من خلاله الفريق الأفضل (قارن صفحة ٢٢٧-٢٧٨ في المرجع ٢٠٠٠ Niggli).

وعلى موقعي الإلكتروني (www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/) سوف تجدون مجموعة متداخلة حول موضوع: «الأشكال الاجتماعية الأربعة للتدريس»، إضافةً إلى أربع ورقات عمل واختبار تحريري، ويمكنكم استخدام هذه المادة العلمية في الندوات الدراسية أو في التدريس بالجامعة.

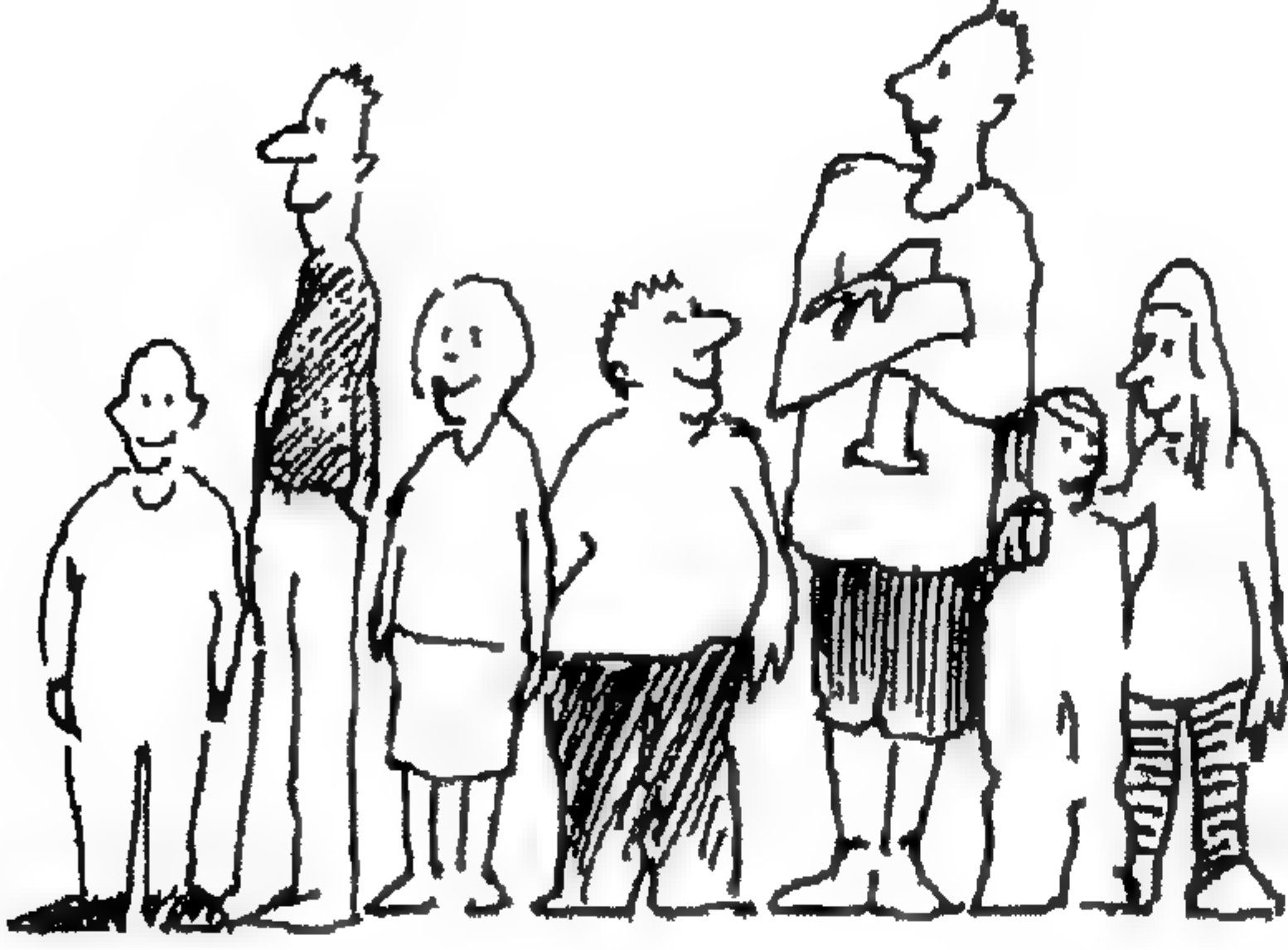
وإليك ملخصًا لما سبق؛ تحتوي المراجع التطبيقية الحديثة المختصة بأبحاث أساليب التدريس على دعوات تطالب بعدم تطبيق مفاهيم أساليب التدريس التي لا تستند إلا إلى نظريات محضة فقط، وإنما يجب استنباط أسس مهمة من مداخل نظرية مختلفة (كما هو الحال منذ سنوات في التدريس المفتوح بالمدارس الابتدائية)، ويبدو الأمر في التعامل مع أساليب التدريس كما لو أنك تقوم بتحميمص حبات القهوة:



● مراجع ينصح بقراءتها

- Jürgen Henningsen (1974): Erfolgreich manipulieren – Methoden des Beybringens. Ratingen/Kastellaun: Henn (Der Autor ist tot, das Buch vergriffen, der Verlag konkurs – und dennoch: Wenn Sie Methodenfragen herzerfrischend gegen den Strich gebürstet lesen wollen, besorgen Sie sich dies Buch aus der Bibliothek!)
- Johannes Greving/Liane Paradies (1996): Unterrichtseinstiege. Berlin: Cornelsen Scriptor (wenn Sie sich zügig und sehr praxisnah in aktuelle Handlungsmuster einlesen wollen)
- Manfred Bönsch (2000): Intelligente Unterrichtsstrukturen. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren (wenn Sie sich über Möglichkeiten zu fachbezogenen inneren Differenzierung orientieren wollen)
- Herbert Gudjons (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Nürnberger Projektgruppe (2001): Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett (eine empirisch bestens abgesicherte und sehr praxisnahe Anleitung)

٧.٢ تنمية الفرد (إلا ايكرت Ela Eckert)



إنه من الطبيعي أن يكون البشر مختلفين، إلا أن هذه الرؤية يصعب تطبيقها على نظام التعليم الألماني، فالتنمية الفردية للتلاميذ تتطلب أساليباً غير تقليدية، ووقتاً طويلاً، ومثابرة، إضافةً إلى الكثير من

الخبرات، ومن هنا يهتم المعيار السابع من معايير الجودة بعرض تقرير عن تنمية الفرد من إحدى البلاد التي فازت في اختبار البيزا PISA، حيث تعمل كاتبة هذا التقرير إلا ايكرت Ela Eckert حالياً بجامعة أولدنبورج، كما أنها عملت ما يقرب من ثلاثين عاماً في مدينة أوبسالا Uppsala السويدية كمعلمة بمنهج مونتسوري، إضافةً إلى عملها في العديد من المدارس بمراحل دراسية مختلفة.

عملى فى ورشة تدريب من أجل التعلم

سوف أتحدث فى الصفحات التالية عن عملى فى مدرسة تضم ١٦٠ تلميذاً تتراوح أعمارهم بين ٦-١٥ سنة.

فالتلاميذ يأتى أغلبهم من قرى ومصانع صغيرة تقع فى محيط المدرسة، ويأتى غالبيتهم إلى المدرسة بواسطة أتوبيس المدرسة، وهذه المدرسة كانت مهددة بالإغلاق بسبب تناقص عدد تلاميذها على مدار سنوات طوال، إلا أنه تم الحفاظ على استمرارها مفتوحة أمام التلاميذ، وذلك عن طريق المبادرات التى قام بها أولياء أمور التلاميذ الذين أرادوا أن تظل هذه المدرسة كمركز ثقافى فى منطقتهم الريفية، بل قاموا بتوسعتها لتشمل فصولاً إضافية (من السابع إلى التاسع). وبذلك فإن التلاميذ الذين وجب عليهم أن ينتقلوا إلى مدرسة حكومية، استطاعوا البقاء فى محيط بيئتهم لكى يقضوا فترة تعليمهم الإلزامية، ثم يذهبون بعد ذلك إلى مدينة أخرى للإلتحاق ببرامج التعليم المهنى أو البرامج التى تؤهل التلميذ لمرحلة الثانوية العامة. لقد كانت

المشاركة هي الشعور السائد لدى العائلات: فقد كانوا فخوريين بمدرستهم وسعداء باستمرار التربية والتعلم فيها، كما أن التنظيم الجديد كان يطلب من كل العاملين بالمدرسة أن يكونوا على قدرٍ من المرونة وخوض التجربة: المزج بين أعمار المجموعات المدرسية والتدريس ذو التخصصات المتعددة كانا أمران ضروريان يعرضهما المعلم بأسلوب منفتح وصدر رحب وثرء فكري، إلا أن ذلك يحتاج بدون شك إلى المزيد من الجهد.

وهكذا يبدو الإنطباع الأول عن المدرسة انطباعاً ريفياً هادئاً، مما يُشعر التلاميذ بالسعادة والمرح، ويظهر من خلال النظر عن قرب أن عدداً كبيراً من التلاميذ يعانون من صعوبات تعلم متنوعة تتعلق ببعد الكثير من العائلات عن المدرسة والعملية التعليمية، ولكي تساعد هؤلاء الأطفال فقد قمت أنا وزميلة لي بتأسيس ورشة تدريب وتعليم وإدارتها، حيث تضم هذه الورشة حجرتين في مبنى مدرسي مستقل، وقد كانت زميلتي هذه لديها القدرة على التعامل مع التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة وقد كان تخصصها الدقيق هو معالجة التعثر في القراءة والتعثر في الحساب لدى التلاميذ، أما من ناحيتي فقد كان تخصصي الدقيق هو التدريس طبقاً لمنهج مونتسوري Montessori ومعالجة الإضطرابات النفسية والعصبية. ونحن نُشرف على التلاميذ من كل المراحل العمرية والذين يعانون من التعثر عند القراءة أو عند الحساب، وكذلك الذين يعانون من الإضطرابات النفسية والعصبية (مثل نقص الانتباه والتحكم الحركي والإدراك DAMP ونقص الإنتباه مع فرط النشاط ADS ومتلازمة أسبرجر Asperger Syndrom ومتلازمة توريت Tourette Syndrom) وكذلك التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي في مواد دراسية معينة.

وعلى مدار العام الدراسي يأتي ما يقرب من خمسين تلميذاً إلى هذه الورشة، فالبعض يأتي أحياناً مرة واحدة أسبوعياً والبعض الآخر يأتي كل يوم، وأنا هنا أريد أن أوضح من خلال مثال لإحدى الحالات: كيف يمكن أن نشجع هؤلاء الأطفال، وكيفية إتخاذ القرار حول التلاميذ الذين يجب عليهم أن يذهبوا إلى الورشة التدريبية، وما هي أساليب التنسيق بين الورشة ومجلس الفصل من ناحية، والعائلة من ناحية أخرى.

● حالة بيليه Pelle

بيليه Pelle يبلغ من العمر أحد عشر عاماً وهو تلميذ بالصف الخامس منذ ستة

أشهر، وهو صبي ذكي وودود وهو يتوارى خلف كتاب ويبدو عليه التأنى من الوهلة الأولى، وهو يميل إلى الحوار مع البالغين بطريقة مميزة تجعله كالكبار، أما في أوقات الراحة فهو ينزوى بعيداً عن زملاء فصله الذين يفضلون اللعب.

وقد تم تشخيص حالة بيليه *Pelle* على أنه يعاني من متلازمة أسبرجر *Asperger Syndrom* (إحدى أنواع التوحد)، وهناك اشتباه في أنه يعاني من تعثر في الحساب، وقد تيسست معلمة فصله من عدم اتباعه للتعليمات العامة، وهو لا يفعل إلا ما يحلو له، وعندما تلومه معلمته، تنور ثأثرته ويقوم بقذف أشياءه في الفصل ويترك المدرسة، وعلى الرغم من ذلك فهو لديه معلومات ثرية في التاريخ والجغرافيا ولكنه لا يستخدمها في الوقت المناسب، كما لاحظت ذلك معلمته. وهو يحب اللغة الإنجليزية ويكتب كلماتها بشكل صحيح هجائياً، كما يجيد أيضاً ترجمتها إلى اللغة الفنلندية (لأن والده فنلندي الأصل)، أما الرياضيات فهي المشكلة الكبرى بالنسبة له، إلا أنه يرفض استكمال الإختبار الذي كان قد بدأه في المدرسة السابقة لمعرفة المشكلات التي يواجهها في هذا المجال. أما الواجبات المنزلية فهو نادراً ما يقوم بعملها، إضافة إلى أن الكتب التي يحصل عليها من المعلمين للإطلاع عليها، لا يردّها مرة أخرى، ونادراً ما يحضر معه أدواته الرياضية، إذ أنه يكره كل شيء يتعلق بهذه المادة. وبعد انتهاء حصة الرياضيات يتجول في قناء المدرسة عندما يكون الجو مثلاً، حيث شعره مبللاً، وبدون ارتداء بلوفر أو جاكيت أو جوارب، وهو لا يدري أين ترك متعلقاته، ولو تكلمنا عن والديه، فهما يبذلان قصارى جهدهما لتشجيعه، ومع ذلك فهو في حاجة ماسة لكي يتقدم تعليمياً في المدرسة.

ويعقد فريق رعاية التلاميذ اجتماعاً نهاية كل أسبوع، حيث يتكون هذا الاجتماع من معلمة الفصل، ومن معلمات التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة، إضافة إلى المدير، والممرضة، والأخصائية النفسية للمدرسة. وقد قام هذا الفريق بتشخيص حالة بيليه *Pelle* وكتب توصيات حول طريقة مساعدته. فالصعوبات التي لديه هي أعراض نمطية لأولئك الذين يعانون من متلازمة أسبرجر *Asperger* وهي:

- عدم القدرة على تخطيط اليوم المدرسي، وعدم استطاعة فهم تنبيهات المعلمة.
- لديه لا مبالاة في التعامل مع أقرانه.
- لغته متقنة من الناحية الظاهرية.
- اضطراب عند تغيير الروتين.

- عدم المهارة الحركية.

وقد قام فريق رعاية تلاميذ المدرسة بالتصديق على قرار إلحاقه ببرنامج يتكون من عدة إجراءات يتم اختبار مدى فاعليته باستمرار، ويتم تنقيحه أو تعديله إذا لزم الأمر:

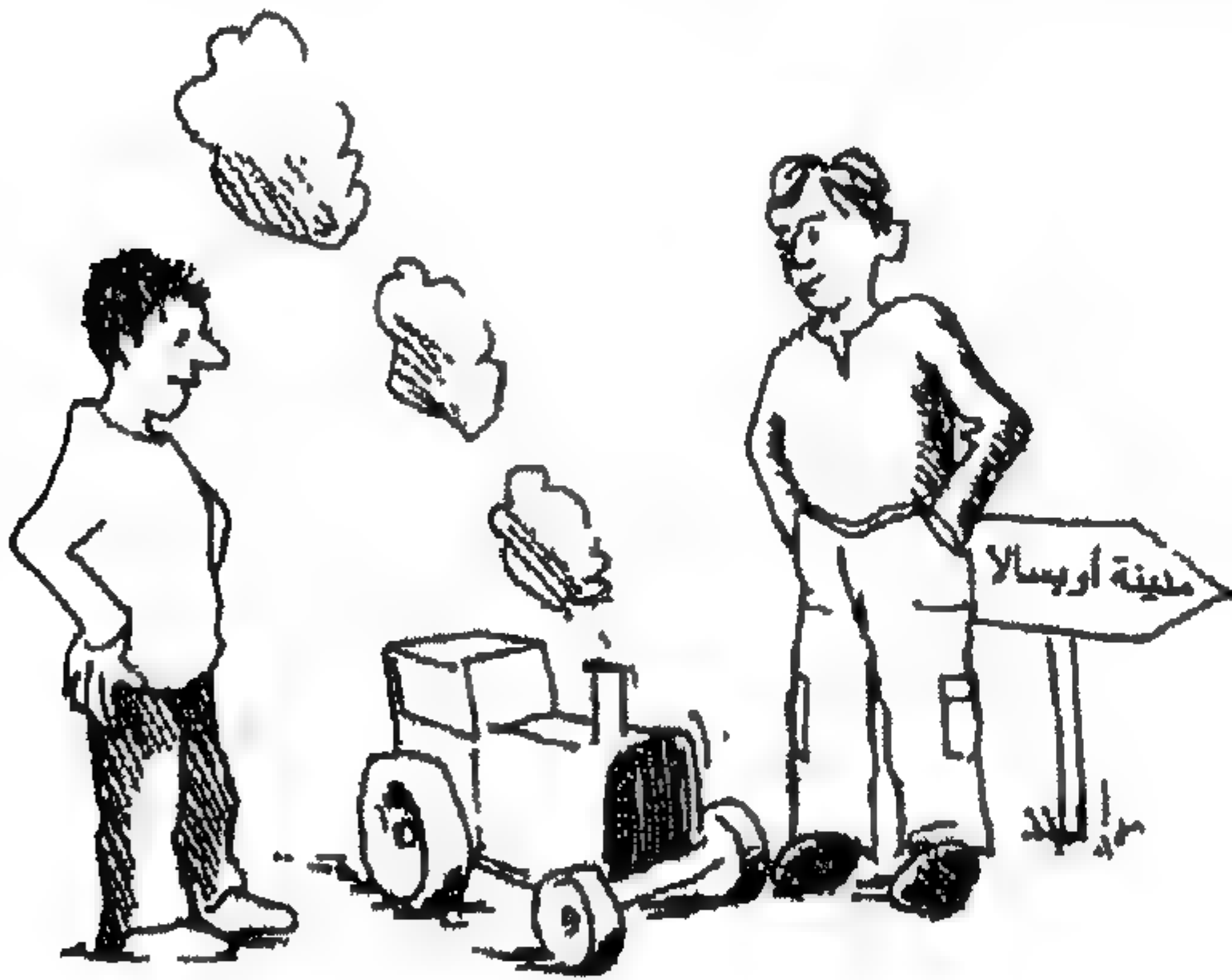
١. بيليه Pelle في حاجة إلى «الأنا المساعدة» وهو شخص يساعده في يومه المدرسي، يعمل معه بشكل منفرد أثناء أوقات الدراسة ويكون حلقة وصل بين المدرسة والأسرة، حيث أن ذلك لا تستطيع معلمة الفصل القيام به، لأن لديها ٢٨ تلميذًا في الصفوف من الثالث إلى الخامس، وهناك تلاميذ آخرون يعانون من صعوبات تعلم داخل الفصل. وقد خصّصت له مُعَاوَنَة شخصية «كأنا مساعدة» وهي تلازمه في نصف عدد الحصص اليومية.

٢. بيليه Pelle بحاجة إلى ألعاب رياضية خاصة، وذلك لتنمية مهاراته البدنية، لكي يشعر بالسعادة في الحركة دون أن يقع تحت ضغط إظهار نفسه أمام الآخرين. وقد قرر الفريق بأن يحصل بيليه Pelle على حصتين من التدريبات الرياضية الخاصة أسبوعيًا، وذلك في مجموعة صغيرة.

٣. يحتاج بيليه Pelle إلى مساعدة في حل مشكلاته الخاصة بمادة الرياضيات، وقد اقترح الفريق إرساله ثلاث مرات أسبوعيًا إلى ورشة التعلم، وذلك بسبب التعثر في الحساب الذي من المفترض أنه يعاني منه. وقد قام الفريق بمناقشة هذه المقترحات مع بيليه Pelle ووالديه اللذين أبديا موافقتهم على الفور لكل هذه الاقتراحات.

وفي المرات الأولى التي جاء فيها بيليه Pelle إلى الورشة، تعرفت على أشياء كثيرة حول إهتماماته الخاصة: علم الأساطير الإسكندنافية مع التركيز على الحروف الأبجدية الرومية وأنواعها، حيث حكى لي حديثًا طويلًا وأجرى لي اختبارًا وحاول يفسر مسائل مكتوبة بالحروف الرومية. أما عن الرياضيات فغالبًا ما كان يحاول أن يتحاشى الحديث عنها ويسوق لذلك حججًا مقنعة، ولأنه كان يحظى بمستوى لغوي رفيع وجدت أنه من المفيد أن أتحدث معه حول رأيه في الرياضيات، وما هي المشكلات التي تواجهه في هذا المجال. «إذا أردت مني أن أقوم بحل واجبات رياضية فلن آتي هنا مرة أخرى.» «لكنك كنت موافقًا عندما اتفقنا حول الدعم الذي تحصل عليه بالمدرسة.» «نعم بالطبع، لكن المرء يطور نفسه، وها أنا قد غيرت رأيي.» في الأوقات اللاحقة رفض بيليه Pelle المجيء، وغادر الفصل، ولم

يذهب إلى الورشة، وذهبت لأبحث عنه، فوجدته في الغابة القريبة من المدرسة. ومن حسن الحظ أن الإجراءات التي كان الفريق قد اتخذها تجاه بيليه Pelle قبل ذلك كانت قد بدأت بعد وقت قصير، ولاقت نجاحًا، وهي مساعدة السيدة التي كانت تقوم بتخطيط الأعمال اليومية له، وتحافظ على التواصل مع العائلة، إضافة إلى قيامه بأعمال رياضية خاصة في مجموعة صغيرة. وكان بيليه Pelle يثق في هاتين السيدتين، لذلك فقد كانت إحياءاته نادرة، وكذلك نوبات الغضب التي كانت تنفجر في الفصل أصبحت أيضًا قليلة، وقد عبر والداه عن شكرهما لأن ذلك قد سهّل عليهم الكثير، حيث كان بيليه Pelle يتجه صباحًا إلى المدرسة بدون أي مشاكل. أما عقده من ناحية الرياضيات، فقد وجدت أخيرًا حلًا بمحض الصدفة. عندما جاء بيليه Pelle إلى الورشة وجد هناك تلميذًا آخر كان يبحث في الورشة التدريبية عن طريقة عمل الآلات البخارية، وأدار جرارًا بخاريًا صغيرًا، وذلك لكي يعمق معارفه بشكل عملي. ففي هذه اللحظة نظر إليه بيليه Pelle ولم يتفوه بكلمة، وأخذ يعاين الجرار



الذي كان يصدر أزيزًا لفترة طويلة، وفجأة لاحظ: «أنه يتحرك بسرعة أربعة أمتار في الدقيقة، كم من الوقت يحتاج ليصل هذا الجرار إلى مدينة أوبسالا Uppsala؟» «هل تريد معرفة ذلك؟» «نعم هذا ما أريد حسابه، وكم عدد السنين

التي سوف يستغرقها لكي يدور حول العالم؟» (ضحك في هذه اللحظة) وأمسكنا بورقة وقلم وآلة حاسبة، ثم اتضح أن بيليه Pelle لا يجيد جدول الضرب: «هذا بالنسبة لي شيء ممل»، إلا أنه كان لديه شيئًا ما يشبه استراتيجيات حل المشكلات، وهي حقيقة شرط مهم لحل المسائل الرياضية، كما أن أساليبه التي يستخدمها لحل المسائل الرياضية هي أساليب غير مألوفة، وقد كان يدهشني في الشهور التالية عندما كان يشرح لي خطوات حل مسألة ما، فمشكلاته الرياضية لا تتعلق بظاهرة التعثر عند الحساب، بل تتعلق مشكلته بأنه يكره حل الواجبات التي كانت على نفس النمط، كما أنه كان يكره نصائح الحل التي تُعطى للتلاميذ لتسهيل حل

المسائل الرياضية، وكانت هذه النصائح بالنسبة لبيليه *Pelle* هي صعوبات، فهو يتعامل مع الرياضيات بطريقته. وعندما كان يريد أن يبحث بنفسه عن واجبات، كان يسألني عن الكتب التي تحوي مسائل صعبة. وعلى ما يبدو أن هناك تناقضاً ما: فهو الذي كان يفضى عند حدوث أى تغيير بسيط فى الأمور الروتينية اليومية، وهو الذى يحتاج لتصميم واضح لعمله، يكره الأمور الروتينية عند الحساب. فهو كان يعمل فى الأوقات اللاحقة بالمواد التعليمية لمادة الرياضيات الخاصة بمنهج مونتسورى *Montessori*، والتي كانت تلتقى مع رغباته فى التجربة وحل المشكلات، وغالباً ما كان يأتى بشكل غير متوقع إلى ورشة التدريب، ويجد أننى مشغولة مع أطفال آخرين، يأخذ المادة التعليمية ويعمل بها فى أحد الأماكن المخصصة لذلك، وعندما كان يعمل بالأرقام التربيعية الكبيرة أدرك أنه يجب عليه أن يحفظ جدول الضرب فى يوم من الأيام، بدلاً من أن يحسب كل شيء من البداية، أو أنه يبحث عن ذلك فى الكتب. «وأنا الآن سوف أوضح المميزات والعيوب.»

أصبح من السهل علي بيليه *Pelle* العمل فى الفصل الذى يحوى عددًا كبيراً من التلاميذ تدريجياً، وذلك بسبب الدعم الذى أعطيناه إياه، ويرجع الفضل فى ذلك إلى أن معلمة الفصل كانت متفهمة لمشكلاته، كما أنها كانت تبذل قصارى جهدها، لكى تجعل الأطفال يعملون بشكل منفرد فى مراحل تشبه إلى حد كبير المقرر التعليمى، وكان لا يضايقه العمل فى الكتب الرياضية الصعبة، وهناك أطفال آخرون كانوا يعملون فى كتب تم اختيارها خصيصاً لهم، وكان الوقت المخصص لمساعدته عن طريق السيدة المعاونة بدأ يقل تدريجياً، إلا أنه بحاجة إلى دعم مستمر إلى أن تُيسر له الحياة المدرسية، فبدون مساعدة سوف يفشل.

وقد أوضحت حالة الصبى بيليه *Pelle* أنه عندما يتم تشخيص حالة بأنها تعاني من صعوبات تعلم، فيجب على التربويين والأطباء ومتخصصي علم النفس وعلم النفس الحركى أن يتكاتفوا جميعاً لكى ييسروا الحياة المدرسية لمثل هذا الصبى، فالتعاون من خلال فريق رعاية التلاميذ يعد من وجهة نظرى إحدى نقاط القوة فى هذه المدرسة، فمعلمة الفصل بمفردها لا تستطيع مساعدة بيليه *Pelle*، وكذلك علم التربية الخاصة لا يستطيع المساعدة إلا قليلاً، وكل شخص يتعامل مع بيليه *Pelle* يجب عليه التعرف على مشكلاته ويراعيها قدر الإمكان، وهنا نستطيع التأكيد من أنه لا أحد سيء فهم سلوكه ويعتبره استفزازاً أو تحدياً أو يعتبره أنه عمل سيء، أو يأخذه على محمل شخصي، ويُقدّر كل عضو من أعضاء الفريق كفاءات الآخرين، كما قام

هؤلاء الأعضاء برسم صورة كاملة عن مشكلات بيليه Pelle، هذا إضافةً إلى أنهم كانوا يدركون نواحي القوة لديه، وهذا يعد شرطاً لكي ينجح هذا الدعم على المدى البعيد.

وقد يكون هناك اعتراض على أن حالة بيليه Pelle قد تكون نادرة، إلا أنه علينا أن نعترف بأننا غالباً ما نلتقي بأطفال يعانون من «إعاقات مستترة» (Handicaps)، مثل اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADS)، وكذلك اضطراب نقص الانتباه والتحكم الحركي والإدراك (DAMP)، ما مدى تكرار تلك الإضطرابات في الحقيقة؟ توضح الإطلالة^(١) الآتية تكرار حدوث تلك الإضطرابات بين التلاميذ السويديين:

MDB (خلل بسيط في وظائف المخ)، **DAMP** (نقص الانتباه والتحكم الحركي والإدراك وهو خلل وظيفي من ناحية مستوى النشاط والانتباه والنشاط الحركي): حالات صعبة ١٪؛ حالات بسيطة حتى متوسطة: ٥٪ (نسبة الذكور إلى الإناث ١:٤).

ADHD (اضطراب نقص الإنتباه وفرط النشاط؛ واختصاره باللغة الألمانية **ADS**): ٢-٣٪ (نسبة الذكور إلى الإناث ١:٢ حتى ١:١٠).

التوحد: ١، ٠٪

متلازمة أسبرجر **Asperger Syndrom** (إحدى أشكال اضطرابات التوحد لدى معظم الأطفال العاديين الذين لديهم قدرة لغوية متطورة بشكل جيد): ٤، ٠٪ سمات التوحد: ١٪ (نسبة الذكور إلى الإناث تقريباً ١:٤).

التعثر عند القراءة (ضعف القدرة على القراءة والكتابة): ٥-٨٪ (نسبة الذكور إلى الإناث ١:٤).

التعثر عند الحساب (ضعف القدرة الحسابية): ٥، ١-٦٪ (نسبة الذكور إلى الإناث ١:١).

من خلال هذه الإطلالة يتضح لنا أنه إذا كان فصل يضم ٢٥ طفلاً، فهذا يعني أن لدينا ربما أحد هذه الإضطرابات، وربما أكثر من واحد، فهؤلاء التلاميذ أذكاء، إلا أنهم لا يستطيعون إنجاز ما هو متوقع بالنسبة لفئتهم العمرية بسبب إعاقاتهم، فمعلم الفصل لا يستطيع، بل ربما لا ينبغي عليه تشخيص تلك الإضطرابات، هذا هو مهمة الأطباء وعلماء النفس، فمعرفة معايير التشخيص هو أمر ضروري لكي يتمكن من

(١) حسب رأى Duvner، Tore (٢٠٠١) فإن هذه البيانات يمكن أن تنطبق على الحالة الألمانية ولكن مع تغيير طفيف.

بناءً إفتراضات حول هذه الإضطرابات، وذلك يساعد على فهم موقف الطفل، وإذا توصلنا إلى فهم موقفهم يمكننا البدء مبكرًا بإجراءات تنمية ملائمة لحالة الطفل.

فالأطفال الذين يعانون من «إعاقات مستترة» « Handicaps » يرون العالم بمنظور مختلف، وبالتالي فإن متطلبات المدرسة تعد بالنسبة لهم مصدر رعب دائم، وفي أغلب الأحوال فإنى تعلمت ذلك من خلال التقارير التى قرأتها عن هذه الحالات، وما سمعته جعلنى أتعلم موقف هؤلاء الأطفال.

وعند تعاملى مع هؤلاء الأطفال فى الورشة التدريبية توصلت إلى بعض المبادئ التى أريد أن أنصح بها كل من يتعامل فى المدرسة مع أطفال يعانون من إعاقات مستترة:

(١) الهدف الأسمى لكل الإجراءات هو الحفاظ على الرغبة فى المبادرة (أنا أريد) وتميئتها، والشعور بالتقدير الذاتى (أنا أصلح لذلك، إذن فأنا أستطيع إنجازه)، وتنمية هذا الشعور. أيها المعلم يجب عليك التركيز على نقاط القوة لدى التلاميذ وليس على نقاط الضعف.

(٢) العلاقات ذات الثقة المتبادلة تعد بيئة مواتية للتربية. أيها المعلم يجب عليك ألا تتبقد إخفاقات التلميذ، ولا تأخذها على محمل شخصي، عليك أن تعرف أن الطفل يحقق نجاحات فى بعض الأيام، وفى البعض الآخر لا يحقق ذلك، كما أن تقليل الإضطرابات بحاجة إلى وقت طويل، فهو ليس بالعملية الخطية.

تنمية التلاميذ الموهوبين فى المرحلة الثانوية العليا

تُعرف تنمية الفرد بأنها مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم أو يعانون من تراجع فى مستوى تعلمهم، وكذلك العمل على تنمية قدرات التلاميذ الموهوبين ودعمهم، وكمثال على هذه الحالات أريد أن أقص عليكم الحالة الآتية:

يان Jan ومجموعة الدراسة

فى شتاء ١٩٩٨ تلقيت اتصالاً هاتفياً من يان Jan ، وهو تلميذ بالمرحلة الثانوية يبلغ من العمر سبعة عشر عامًا، فقد دعانى للزيارة مع سبعة آخرين من زملائه فى قريته الصغيرة التى تحمل اسم هوكهوفود Hökhuvud، وتقع

على بُعد ٦٠ كيلو متر شمال مدينة أوبسالا Uppsala، ما قصّهُ عَلَيَّ حول «مجموعة دراسته» كان غير معتاد، حتي أنتى بعد أيام قليلة غادرت مكانى متجهة إليهم، وكان الجو مثلجًا، حيث قابلت هؤلاء الثمانية فى أحد الأديرة التى تقع بجانب أحد الكنائس ذات الطراز الخشبي الأحمر الداكن، وهناك تحدثوا معى حول حياتهم المدرسية المختلفة، وقدموا إليّ غداءً رائعًا يجمع بين الخيال والإبداع، وكان من «المنتجات الزراعية العضوية». وكان هؤلاء التلاميذ من المدينة، وكانوا يدرسون برامج دراسية فى مدارس ثانوية مختلفة، وقد كانوا على قناعة بأن التعلم فى المرحلة الثانوية لا يمنحهم إلا جزءًا ضئيلًا من المسؤولية: «كالبدة الضيقة»، «لا يستطيع المرء الانخراط فيه»، «كان هناك كثير من الأشياء غير مفهومة وتنقصها النظرة الكلية». فقد كان يان Jan هو من بادر ووجد من يفكر بنفس طريقته، ويبحث أيضًا عن بديل للمدرسة. هؤلاء الشبيبة أخذوا المقرر الدراسي والتعليمات الصادرة من وزارة التعليم على محمل الجد، والذي كان ينص على: «ينبغى على التدريس أن يلائم توقعات واحتياجات كل تلميذ، وأن يشجع على التعلم والتطور». ولقد قام هؤلاء الشبيبة بتصميم رؤية خاصة بسنوات دراستهم فى المرحلة الثانوية: حيث كان المحور الأساسي لها هو «علم البيئة البشرية»، على أن يكون ذلك فى إطار برنامج متعدد التخصصات، وبحيث يركز على دراسة تغذية الإنسان، وكذلك التأثيرات الناجمة عن ذلك على دورات الطبيعة تاريخيًا، وكذلك فى الحاضر وفى المستقبل، وذلك بهدف تنمية القدرة على النقد والتحليل، وأيضًا التشجيع على المشاركة الفعالة فى هذا المجال. هؤلاء الشبيبة يريدون تحقيق هذه الأهداف على مسئوليتهم الخاصة فى بيئة تتيح لهم ممارسة أسلوب الحياة العضوية^(١). ولقد حظيت فكرتهم باستجابة واسعة لدى أولياء الأمور. فقام يان Jan وزملائه الشباب بتقديم طلب لإدارة المدرسة الملحقة بمدينة أوبسالا Uppsala عبروا فيه عن رغبتهم التى سرعان ما لاقت نجاحًا، إذ أن إدارة المدرسة وجدت أن مشروعاتهم جدير بالاهتمام، فوافقت عليه فورًا وقامت بتمويله.

(١) مجموعة الدراسة فى قرية Hökhuvud، العيش والدراسة فى مجموعات - محاولة لإدارة المدرسة فى مدينة أوبسالا Uppsala، ١٩٩٨، صفحة ٤.



ومع بداية العام
الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩
بدأ مشروعهم الذي لم
يستغرق وقتاً طويلاً في
التخطيط، ورأوا في
أنفسهم أنهم يصلحون
«كفئران تجارب
لإرادتهم»، واستقطبوا
اثنين من التربويين ذوي
الخبرة الذين لديهم
اهتمامات وكفاءات

في مجال السياسة المجتمعية والرياضيات والطبيعة. ومن الأمور الصعبة التي
واجهوها هي عدم توفر مكان ملائم للدراسة بسعر مقبول، إلا أن الحظ حالفهم في
الوقت المناسب: فقد وجدوا ديراً غير مأهول يمكن استئجاره لفترة وجيزة وتحيط
به حديقة كبيرة ذات أشجار خضروات وأشجار تفاح فهو كان نموذجياً بالنسبة
لمجموعة الدراسة من ناحية المكان، وأيضاً من ناحية إمكانية الانتفاع به. وعندما
قمت بزيارة هؤلاء الشباب وجلسنا سوياً حول المدفئة التي كانت تشع دفئاً ممتعاً
ومريحاً شعرت بأنهم كانوا قد تعودوا على حياتهم المدرسية الجديدة، وعلى وجه
الإجمال فقد كانوا سعداء ولا أحد فيهم يريد أن يرجع إلى الوراء ويغير دراسته، ولكن
بالطبع كان لديهم مشاكل: الأنشطة العملية تستهلك منهم وقتاً طويلاً: «مثل غسل
الملابس وخلافه، فمثل هذه الأمور يمكن أن تحدث في المنزل ولكن بطريقة أكثر
راحة.» «نحن نريد أن نبتعد عن المنطق الإستهلاكي الذي تبثه المدرسة، والآن يجب
على كل فرد أن ينظم نفسه ويضع لنفسه أولويات، وهذا أصعب مما تصورت، ولكننا
تعودنا على ذلك» وهذا كان رأي يان Jan فيما كان الآخرون يومئون برؤوسهم؛ وقد
استكمل ميا Mia الحديث قائلاً: «يستغرق الذهاب إلى مدرسة المدينة الكثير من
الوقت، وأنا أذهب إلى هناك لتعلم اللغة الفرنسية، والآخرون لديهم تجارب ينبغي
القيام بها في مادة العلوم، وأيضاً فإن المكتبة أصبحت بعيدة، ولذلك يجب على
المرء التخطيط بدقة لكل شيء.»

لماذا دعانى يان Jan وزملائه الآخرون؟ لقد أرادوا معرفة ما هى الرؤية التى يقدمها علم التربية حسب وجهة نظر ماريا مونتسوري لشباب فى نفس أعمارهم، وهم قد سمعوا عن ذلك أشياء غامضة، فقد عرضت لهم مفهوم ماريا مونتسوري Maria Montessori حول إتخاذ الريف «كمقر للعمل والدراسة»، فقد كان يان Jan وميا Mia والباقون مندهشون من مدى التشابه الكبير بين مفهوم مونتسوري وبين أفكارهم الشخصية، وانتابهم شعور بالزهو والإصرار على استكمال الطريق الذى اختاروه بمحض إرادتهم.

وبعد مرور عامين أنهى يان Jan وبقية الشباب دراستهم للمرحلة الثانوية، وحصلوا على درجات ممتازة، وقد كان تقييم إدارة المدرسة لمجموعة الدراسة تقييمًا إيجابيًا، وهذا التقييم الرائع لم يكن فقط من جانب التلاميذ، وإنما أيضًا من جانب خبراء التدريس وأخيرًا من جانب المعلمين العاملين فى المدارس الثانوية^(١) المشاركة فى المشروع.

مبادئ وشروط التنمية الفردية فى المدرسة السويدية

فى إطار هذا الفصل لا يَسَعْنى أن أعرض لكم نظام العمل الخاص بالمدرسة السويدية، وهنا يجب أن أذكر بعض المبادئ الهامة لتشجيع كل تلميذ، حيث تقوم هذه المبادئ على المنهج السويدى الحالى: «ينبغى أن يتلاءم التدريس مع توقعات واحتياجات كل تلميذ، ويشجعه على التعلم والتطور.» فلا تتصور عزيزى المعلم أن إهتمامات وتوقعات التلاميذ داخل الفصل الواحد متشابهة، لأنه ضرب من الخيال الذى يؤدى حتمًا إلى تكليف التلميذ ما لا يطيق أو تكليفه بأشياء دون المستوى، وسيؤدى كذلك إلى فقدان الدافعية لدى كل تلميذ، وبالتالي سوف يقل الإنجاز، وذلك كله سوف يعيق تطور قدرات التلميذ الشخصية. وذلك هو ما لا تفعله المدرسة السويدية، إذ أنها تبذل قصارى جهدها للإستفادة من الاختلافات بين التلاميذ فى التعرف على شخصياتهم عن قرب، مما يعود بالنفع على الجميع؛ فالأفراد الذين يتمتعون بقدرات مختلفة يُكهِم بعضهم بعضًا. ويُعد حق كل تلميذ فى الحصول على خطة للتنمية الفردية من أجل التعلم والتطور إحدى المتطلبات الشاقة على المدرسة، حيث أن

(١) مجموعة الدراسة فى قرية هوكهوفود Hökhuvud. تجميع لعدد من المقابلات.

هذه الخطوة يجب تعديلها باستمرار وفقاً لحالة تطور الطفل^(١)، غير أن هذه التنمية الفردية يمكن أن يؤدي إلى نتائج عظيمة، كما أوضحت ذلك الأمثلة على الحالات التي سبق سردها، وسأنتقى فيما يلي بعض مبادئ التنمية التي تستند على منهج التعليم القومي السويدي، وتعد هذه المبادئ مهمة فيما يخص التنمية الفردية:

١. الكوادر البشرية ذات الكفاءات المتنوعة تتكامل فيمل بينها: لا يناضل المعلمون بمفردهم في المدرسة السويدية، بل يعملون سوياً في فرق تتكون من ثلاثة وحتى خمسة أفراد، فهم يناقشون سوياً كيفية تخطيط وتنفيذ الحصة، ويتشاورون فيما بينهم حول التقارير التعليمية، وكذلك حول إجراءات التنمية الفردية، ويعمل في الفريق كذلك مساعدين للتدريس، فضلاً عن التربويين المتخصصين في التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم، كما يضم الفريق أيضاً تربويين متخصصين في كيفية الاستفادة من أوقات الفراغ، وكذلك ممرضات المدرسة، وأخصائيين نفسيين، حيث يلتزم كل منهم بالتواجد في المدرسة خمس وثلاثون ساعة أسبوعياً، وهذا يؤدي إلى مرونة واستمرار في المناقشة حول العمل.

٢. الإهتمام بالتلاميذ عنصر راسخ من عناصر العمل المدرسي: فهي تهدف إلى عمل تقارير تشخيصية حول تطور الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم (يمكن التعاون مع متخصصين من خارج المدرسة، مثل خبراء التخاطب والأطباء وغيرهم)، كما تهدف أيضاً إلى إتخاذ إجراءات تنموية ملائمة بالاتفاق مع الأسرة واختبار فاعليتها باستمرار وتعديلها إذا لزم الأمر.

٣. مرونة المادة التعليمية تساعد التلاميذ ذوي التوجهات المختلفة: يتعلم التلاميذ بأساليب مختلفة لإختلاف إهتماماتهم وإحتياجاتهم، فالمدرسة تؤمن بهذه الحقيقة وتقدم بالتالي مواد تعليمية تتنوع بين النظرى والتطبيقى، وذلك بهدف تحريك الشغف بحب التعلم لدى الأطفال والشباب، وبالتالي تتوافق مع إهتماماتهم، فالمدرسة تسعى جاهدة من أجل تقديم تنوع جيد من الكتب والمجلات والألعاب التعليمية، وبهذا يعمق التلاميذ مداركهم في محاور عمل مختلفة، ويلهمون بعضهم البعض من خلال نتائج أعمالهم.

(١) لقد قامت السلطات المنوط بها تطوير المدرسة منذ وقت قريب بجمع الخبرات التجريبية في العديد من المدارس على مستوى الدولة، تلك الخبرات التي قامت باختبار مداخل متعددة للتنمية الفردية.

٤. الكتب التعليمية مصممة لكي تلائم كل تلميذ، لقد حافظت الكتب والمواد التعليمية على تتابع الحصص التدريسية بما يلائم المقرر، حيث تتيح هذه الكتب والمواد التعليمية مداخل متعددة، لكي يختار التلميذ من بينها ما يناسبه لمعالجة محتوى محدد عن طريق نص، أو حلقات مسموعة، أو لعب الأدوار، أو جزءاً من أحد الأفلام، وذلك في إطار وحدة دراسية معينة (وهذا على سبيل المثال في اللغات الأجنبية)، أما كتب الرياضيات فلها طبيعة خاصة: فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة يتم تكليفهم بمهام تراعى القصور في القراءة لديهم، أما التلاميذ الموهوبون في حل المسائل الرياضية المجردة، فينبغي عليهم البحث عن كتب رياضيات تناسب مستواهم، أما كتب التاريخ أو كتب العلوم والتي تتطلب كفاءات قرائية مرتفعة فيوجد منها أنواع ذات الخط الكبير، وإذا استدعى الأمر فهناك منها ما هو سماعي يُمكن التلاميذ الذين يعانون من مشكلة التعثر عند القراءة من معالجة المحتويات المتنوعة، وهناك برامج خاصة إضافية لمثل هؤلاء التلاميذ تيسر لهم القراءة وكتابة النصوص، لكي يقوم التلاميذ بقراءة المكتوب شفهيًا، حيث يستطيع هؤلاء التلاميذ نقل هذه البرامج إلى حواسيبهم الخاصة.

٥. المناقشة مع الأسرة حول مستوى تطور التلاميذ عوضاً عن المراقبة: لا يحصل التلاميذ على شهادات تحتوي على درجات في المدارس الابتدائية السويدية إلا بعد بداية الصف الدراسي الثامن، وذلك متبع منذ سنوات عديدة، وفي الفترة من الصف الأول حتى السابع فإن مناقشات معلم الفصل حول مستوى التلميذ مع أسرته تلقى الضوء على الأهداف التي تم تحقيقها والإهتمامات والكفاءات، كما تتم أيضاً مناقشة تراجع المستوى المحتمل لدى التلميذ وأسبابه، حيث يُعقد هذا الحوار بين المعلم وأسرّة التلميذ كل فصل دراسي وقد يتكرر إذا استدعى الأمر، كما هو الحال لدى الأطفال في الورشة التدريبية، أما الوثائق والمستندات التي تصاحب هذا الحوار فهي سجل حضور وغياب التلاميذ، وملفات الإنجاز portfolio التي قام التلاميذ بإعدادها بأنفسهم، ونتائج الاختبارات وملاحظات فريق المعلمين، وحسب خبرتي الشخصية فإن الأطفال الصغار يعرفون نقاط ضعفهم وقوتهم، فمن الضروري مشاركة هؤلاء التلاميذ في الإجراءات التي يتم اتخاذها بناءً على تلك الحوارات، حيث يتم تدوينها لكي يتمكن المعلم والأسرة

من مقارنة المستوى الحالي بالسابق بسهولة ويسر، ومن ثم تُتخذ القرارات والإجراءات المناسبة.

٦. **فترات طويلة من العمل عوضاً عن الحصص التدريسية القصيرة:** تحرر فترات العمل الطويلة المعلم وكذلك التلاميذ من ضغط المرور السريع على الموضوعات دون معالجتها بدقة، مما يُشكل عبئاً على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم أو معوقات، فأوقات العمل المريحة تسهل على التلاميذ عملية التعلم وتمكنهم من اكتساب الخبرات الهامة والضرورية لإستكمال ما بدأوه بما يتلاءم مع سرعة تعلمهم.

٧. **مشاركة التلاميذ في دورات تدريبية في أوقات مختلفة:** إن مراعاة الفروق الفردية وسرعات التعلم الفردية وكذلك أساليب العمل الفردي تؤدي على المدى البعيد إلى تمكّن التلاميذ من إتمام دورات محددة، إما في وقت أقصر مما تتطلبه، أو في مدة أطول مما تحتاج، وهذا يستلزم أن يكون محتوى هذه الدورات والأهداف والمهارات التي سوف يكتسبها التلاميذ محدد بدقة من البداية، فمثل هذا المسار التعليمي للدراسة النظرية يمكن تحقيقه بأشكال متعددة، ففي المدارس الثانوية السويدية التي تضم الصفوف من العاشر وحتى الثاني عشر يوجد أقسام نظرية تؤهل للدراسة الجامعية، إضافةً إلى أنها تقدم دورات عملية للتدريب المهني، أما في المرحلة المتقدمة من التعليم الأساسي (والتي تضم الصفوف من السابع وحتى التاسع) يمكن لتلميذ يعاني من صعوبات تعلم أن يعتمد على الدورات الأساسية التي تُقدّم في المواد الدراسية المحورية، وبالتالي يستطيع هذا التلميذ أن يوفر الوقت (فقد يصل الوقت الذي تم توفيره إلى يوم وربما يومين أسبوعياً)، ويستثمره في العمل كمتدرب في مصنع ما يقع في محيط المدرسة.

٨. **مشاركة التلاميذ في الخطط واتخاذ القرار:** يشارك تلاميذ المدارس السويدية في العمل المدرسي على نطاق واسع، حيث تساعد هذه المشاركة على تحفيز التلاميذ نحو التعلم، فهي تعبر عن احترام حقيقي من قبل القائمين على العملية التعليمية لشخصية التلاميذ، ولمسئوليتهم تجاه تطورهم الشخصي.

وبهذا نكون قد انتهينا من تقرير السويد. فهل يمكن لنا أن نستفيد من مبادئ

التنمية الفردية السويدية في النظام المدرسي الألماني الجامد؟ إذن ما أرجوه منكم هو عدم التسرع بالحكم بأن هاتين الحالتين يستحيل تطبيقهما في ألمانيا، وبالتأكيد لا يمكن تطبيقهما بحذاقيرهما ولكن:

«الجميع يرون أن هذا لا يمكن تطبيقه في مدرستنا، ثم

يأتي شخص لا يعلم عن هذا شيئاً ويقوم بتطبيقه..»

● أولاً: تعريف «التنمية الفردية» مع بعض التوضيحات^(١)

كما أوضحنا من خلال المثالين السابقين فإن التنمية الفردية هي تهيئة مواقف تعليمية لتلاميذ يحتاجون إلى تنمية فردية أو لديهم محاور تعلم فردية، وذلك بهدف دعم مواطن القوة لديهم وتقوية مواطن الضعف.

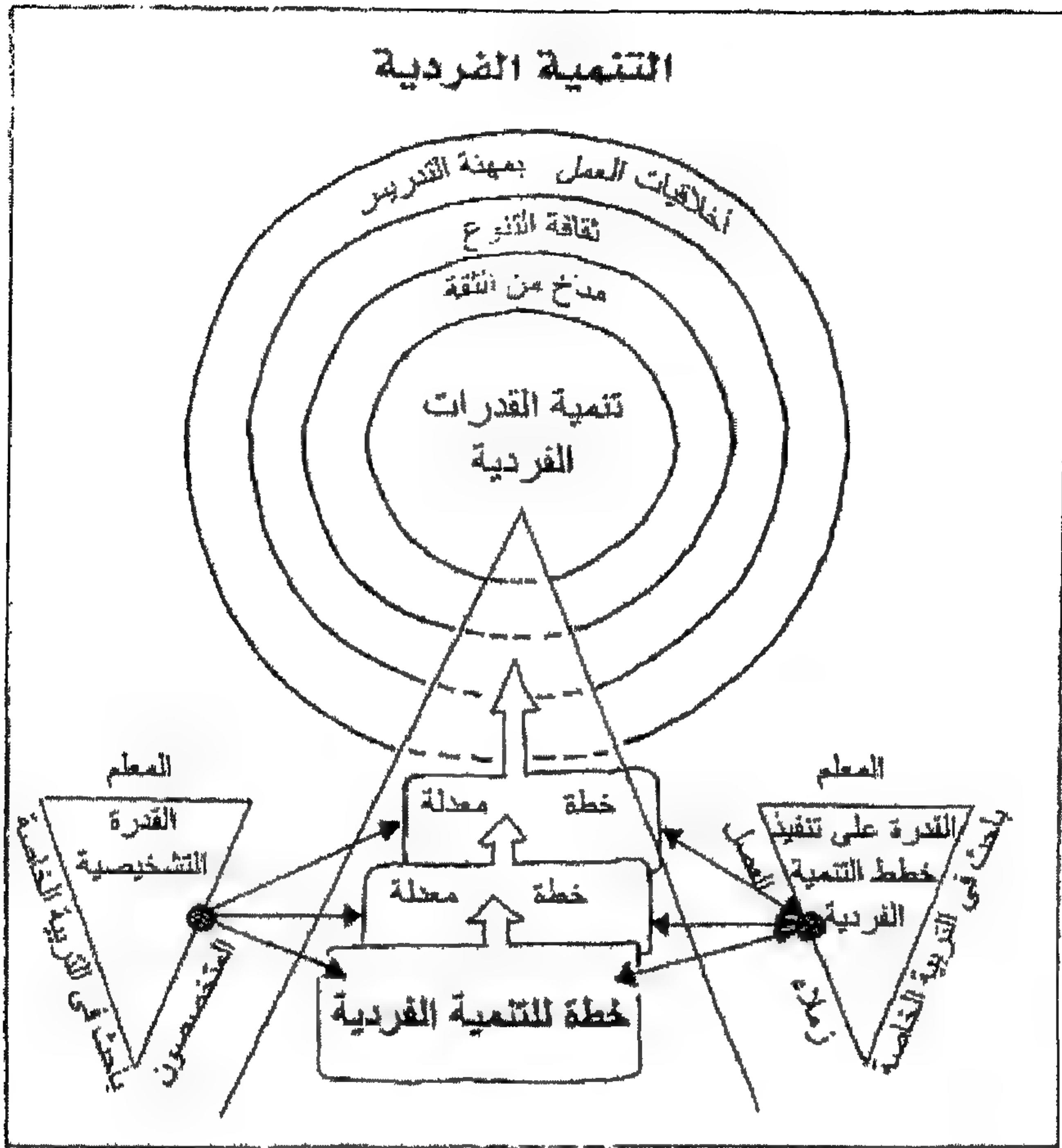
تعريف ١٣: التنمية الفردية هي

(١) إتاحة الفرصة لكل التلاميذ لتنمية القدرات الحركية والعقلية والإنفعالية والاجتماعية لديهم بشكل متكامل.

(٢) ومساندتهم في ذلك عن طريق الإجراءات الملائمة (مثل توفير الوقت الكافي للتعلم، أو عن طريق أساليب التنمية المتخصصة، وكذلك عن طريق اختيار مصادر التعلم المناسبة، وإذا استدعى الأمر عن طريق مساعدة المتخصصين).

من يريد منكم القيام بالتنمية الفردية عليه تعرف الكفاءات التشخيصية والتنموية اللازمة لذلك، وكيف يمكن أن تُكتسب هذه الكفاءات، إذا لم تكن متوافرة بالفعل، كما ينبغي عليه دراسة قواعد التنمية ومبادئها، وذلك بقصد تحقيق مفهوم «التعليم للتنوع»، بما يتناسب مع تلك القواعد (برينجل Prengel ١٩٩٣؛ جراومان Graumann ٢٠٠٢؛ قارن أوبولنسكى Obolenski ٢٠٠١)، كما يجب عليه بمعاونة زملائه تطوير أدوات التنمية المناسبة: على سبيل المثال المؤتمرات والخطط التنموية، إقامة ورش للتعلم بالمفهوم السالف ذكره، وكذلك تقديم أدوات تميز المتفوقين عن غيرهم، وإليك ملخص ما سبق في الشكل التالي:

(١) قام بتحرير المسودة الأولى كل من يوديت شرادر Judith Schrader وإليانه زيلمانس Elianne Zeylmans.



الشكل رقم ١٣.٢ ، التنمية الفردية

● ثانياً: المؤشرات

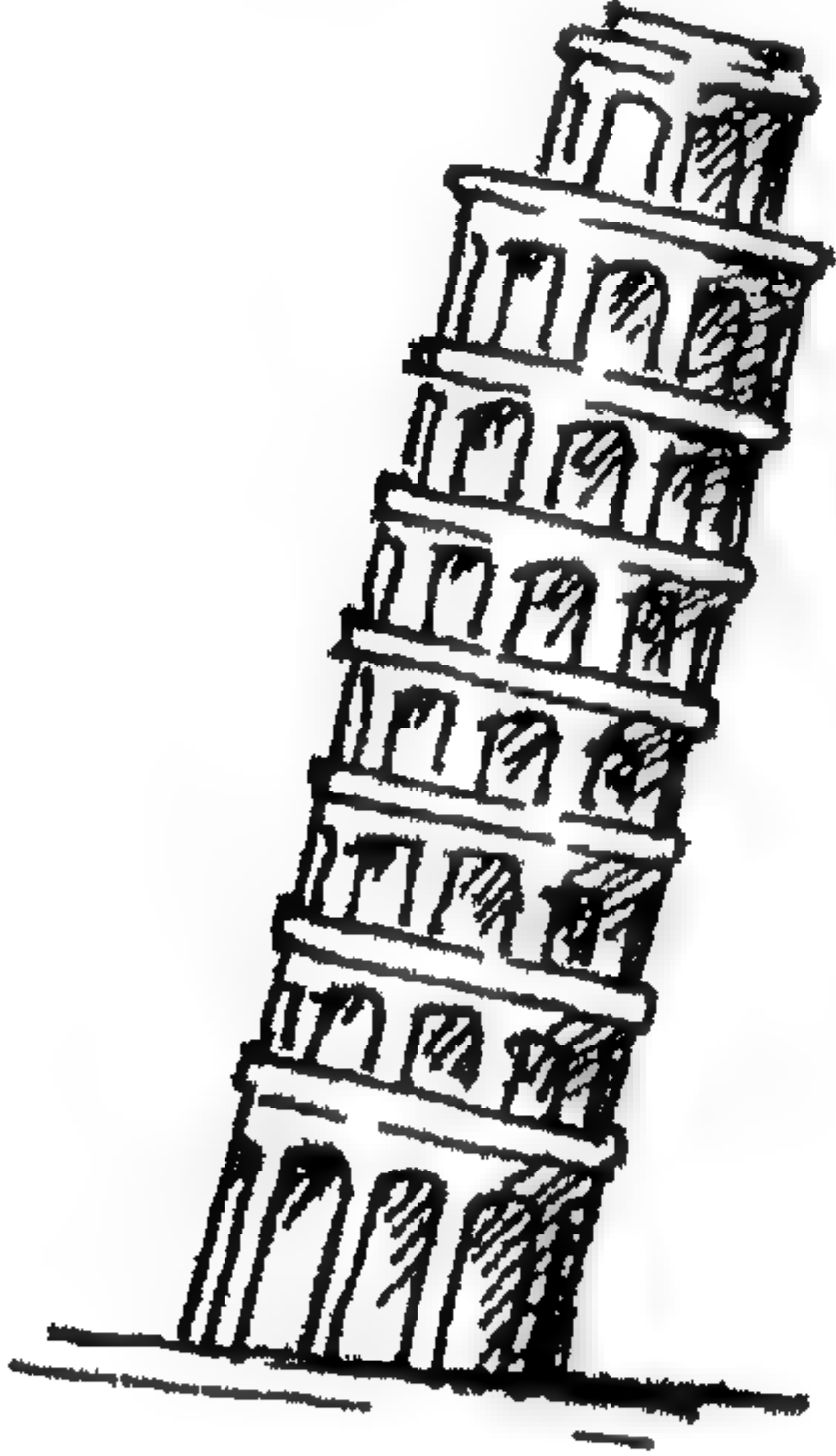
يمكننا تحقيق مستوى متميز من التنمية الفردية عن طريق المؤشرات الآتية:

- عندما يتعامل التلاميذ مع مهام متعددة ويتقدمون بشكل ملحوظ في إطار إمكانياتهم
- عندما تتاح لهم كتب تعليمية متنوعة ومصادر تعلم ووسائل مُعينة على التعلم، وذلك بحسب الموضوع ومحاوِر اهتماماتهم وقدراتهم على الإنجاز

- عندما يحصل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم على مساعدات إضافية
- عندما يُشجع جميع التلاميذ ومن لديهم صعوبات تعلم أيضاً على التفكير في تطور التعلم لديهم (تنمية قدرات ما وراء المعرفة)
- عندما تُعقد حلقات تعلم بانتظام (المراقبة الذاتية)
- عندما يتم تشخيص دقيق لمستوى تعلم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم، و توضع خطة لتنميتهم تكون معلومة بالنسبة للتلاميذ ويتم تفعيلها، ولا بد من تخصيص الوقت الكافي للتلاميذ بطيئي التعلم من أجل إنجاز المهام المكلفون بها.
- عندما يمكن إعطاء وقت إضافي للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات حركية أو وجدانية، حيث يمكنهم الجلوس في هدوء فيما يُسمى «بركن التركيز» المتواجد في الفصل، ولكنه في الوقت ذاته محبوب عن التلاميذ الآخرين (بلازر Blaser ٢٠٠٢)
- عندما يحصل التلاميذ الذين يعانون من مشكلات صحية على تكاليفات تلائم قدراتهم
- عندما يحق للتلاميذ الفائقين الإعفاء من الواجبات الروتينية، وذلك بعد الاتفاق مع المعلم، وتحديد مهام أخرى تبعاً لإهتماماتهم وقدراتهم الخاصة
- عندما يطمئن التلاميذ أن مستوى الإنجاز يختلف من شخص لآخر وهذا شيء طبيعي ومن ثم يؤازر التلاميذ بعضهم البعض
- عندما يوضح المعلم بشفافية لكل تلميذ مستوى الإنجاز المتوقع منه ويساعده على تحقيقه
- عندما تُقدم حصص تدريسية إضافية للتلاميذ الأجانب الذين لديهم لغة أم غير لغة التعلم في المدرسة
- عندما يحصل تلاميذ «المجموعات المخاطرة بمستقبلها» على اهتمام خاصة، فهم التلاميذ اللذين أطلق عليهم ذلك المسمى لتدني مستوى القراءة لديهم، وهم في سن الخامسة عشر وأغلبهم من البنين
- عندما يتكرر إنصراف التلاميذ من المدرسة أثناء أوقات الدراسة، فيجب عندئذ إجراء لقاءات مع الوالدين أو القائمين بالتربية، ولا بد أن يكون هناك تواصل مع المؤسسات التابعة للمدينة أو المنطقة التي تساعد الشباب

● ثالثاً: النتائج البحثية

أثبتت النتائج أن التنمية الفردية في ألمانيا لم تحقق نتائج بالقدر الكافى. **تلاميذ المجموعات المُخاطرة:** حسب تعريف اتحاد مؤسسات البيزا الألمانية Deutsches PISA-Konsortium فإن تلميذ المجموعات المخاطرة هو كل تلميذ يبلغ من العمر خمسة عشر عاماً، ولم يصل إلى المستوى الأول من مقياس مهارة القراءة، مما يُشكل خطراً كبيراً على فرص نجاحه المهني، فقد أكد المتخصصون في هذه الدراسات (٢٠٠١، صفحة ١١٧) أن: «١٠٪ من التلاميذ الذين تبلغ أعمارهم خمسة عشر عاماً لم يصلوا إلى المستوى الأول حسب مقاييس مهارة القراءة»، ثلثا هذه المجموعة من البنين، و٢٤٪ من هؤلاء يدرسون في مدارس لذوى الإحتياجات الخاصة، و٥٠٪ من هؤلاء يدرسون في مدارس إعدادية (وهى مدارس لا تؤهل دارسيها للإلتحاق بالثانوية العامة)، وخاصة أن الكثير من هؤلاء التلاميذ ينتمون إلى طبقة إجتماعية متواضعة وكثير منهم ذوى أصول مهاجرة (قارن أيضاً صفحة ٢٦٥-٢٨٩ فى المرجع Bos u. a. ٢٠٠٢).



وتُعد ألمانيا من البلدان التى يرتبط فيها النجاح المدرسي بشكل كبير بالأصول الإجتماعية، أى أن بها اقتران اجتماعى، وهذا ما يندرج وجوده فى الدول الأخرى المشاركة فى دراسة البيزا (انظر صفحة ٣٧٩-٤٠٧ فى المرجع Deutsches ٢٠٠١ PISA-Konsortium).

القدرة على التشخيص: هى قدرة المعلم على إصدار أحكاماً مناسبة حول أسلوب تعلم ومستوى إنجاز تلاميذهم، وذلك حسب معايير محددة، فالتقارير الشاملة حول البحوث التى تتعلق

بالقدرة التشخيصية لدى المعلمين يمكن الإطلاع عليها فى المرجع الخاص بكلاوس بيتر فيلد Klaus-Peter Wild وأندرياس كراب Andreas Krapp (٢٠٠١) أيضاً فى المرجع الخاص بأندرياس هيلمكه Andreas Helmke (٢٠٠٣، صفحة ٨٤-١٠٤)^(١).

(١) يوجد فى هذا المرجع (هيلمكه Helmke ٢٠٠٣) مثلاً يقترب من الواقع الفعلى يوضح فيه التدريب على مهارات التشخيص.

■ ثبت في العديد من الدراسات أن المعلمين الألمان لديهم قدرات ضئيلة حول تقدير مهارات القراءة لدى تلاميذهم بشكل صحيح، تلك المهارات التي تقيسها دراسة البيزا.

■ يميل المعلمون إلى الحكم بأنهم نادرًا ما يكلفون التلاميذ بمهام أقل من مستواهم، غير أن حكم التلاميذ على هؤلاء المعلمين أنفسهم جاء متناقضًا بشكل كبير مع ما يفعله المعلمون (هيلمكه Helmke ٢٠٠٣، صفحة ٩٥).

إلا أن أندرياس هيلمكه Andreas Helmke دافع عن المعلمين وتساءل عما إذا كان من الواقعي والمناسب استخدام معايير الجودة التي تستخدم في الأبحاث التطبيقية وهي الموضوعية والصدق والثبات، وذلك عندما يُصدر المعلمون أحكامًا تشخيصية حول مستوى إنجاز التلاميذ (٢٠٠٣، صفحة ٨٩)، حول ذلك يقتبس هيلمكه Helmke من فاينرت/شرادر Weinert/Schrader (١٩٨٦، صفحة ١٨ والصفحة التي تليها):

«تشخيص المعلم أثناء الحصة لا يحتاج إلى أن يكون أكثر دقة، عندما يدرك المعلم القائم بالتشخيص أن حكمه غير دقيق ومؤقت وبحاجة إلى مراجعة، إذ أنه لا تتوافر نماذج تعليمية متخصصة للعمل التدريسي داخل الفصل يمكن تحسينها من خلال الدقة المتناهية للمعلومات التشخيصية، فالمهم هنا هو التشخيص التقريبي للمعلم والإختبار المستمر أثناء الحصة (...)، فتشخيص المعلم يجب ألا يتميز فقط بالموضوعية المحايدة، وإنما يجب أيضًا أن يتصف بالإنحياز الملائم تربويًا.»

ويعلق هيلمكه Helmke على ذلك بقوله (٢٠٠٣، صفحة ٨٩): أن المعلمين قد جُبلوا على التفاؤل، وذلك بسبب طبيعة عملهم، لذلك فإنه من الذكاء التربوي أن يقلل المعلم بشكل معتدل من قدر الاختلافات في مستوى الإنجاز بين تلاميذ الفصل الواحد ويبالغ في تقدير قدرة كل تلميذ على الإنجاز وذلك بالقدر المناسب.

التأثيرات المتبادلة بين معايير الجودة: أثبت شرادر/هيلمكه/Helmke Schrader (١٩٨٧) أن المهارات التشخيصية وحدها ليست كافية لكي تؤدي إلى نجاح تعليمي لدى التلاميذ، وإنما يجب أن ينضم إليها أيضًا القدرة على التخطيط الواضح لسير الحصة (مقياس الجودة الأول: بنية واضحة للحصة، مقياس الجودة الثاني: الإهتمام بوقت التعلم الفعلي):

«إذا كان المعلم لديه القدرة على التشخيص بشكل جيد، وكذلك يستطيع تقديم

صور وأشكال متعددة لتنظيم وتصميم الحصة، فإن ذلك سيؤدي حتمًا إلى ارتفاع معدلات نجاح عملية التعلم (وخاصةً في مادة الرياضيات). أما إذا لم يتخذ المعلم إجراءات تربوية تشخيصية وتنظيمية، على الرغم من توفر القدرات التشخيصية لديه كالتوجيه الجيد للتلاميذ على اختلاف مستوياتهم)، فإن ذلك سيؤدي إلى عواقب وخيمة، ولذلك فإنه لا يجوز الربط بين القدرة على تصميم الحصة بصور متعددة وبين القدرة التشخيصية المتدنية لدى المعلم» (هيلمكه Helmke ٢٠٠٣، صفحة ٩٣).

● رابعًا: برامج للتمييز بين التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة داخل المدرسة

من أهم الركائز الأساسية للتنمية الفردية مستوى التنوع التدريسي الذي تقدمه المدرسة لذوي الإحتياجات الخاصة، وكذلك الإجراءات الترموية التي يقوم بها كل معلم، فذلك التنوع التدريسي يجب أن تُبذل الجهود من أجله لكي يكون متكاملًا، فالتمييز الداخلي يقصد به كل أشكال التنوع بين التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة داخل المدرسة وتقسيم مجموعة التعلم إلى مجموعات صغيرة قادرة على التفاعل فيما بينها (سواء كانت مجموعة التعلم هذه هي مجموعة لفصل دراسي أو لمجموعة في دورة تدريبية)، وقد يكون هذا التقسيم بشكل دائم، وقد يكون لفترة محدودة، والتكامل هو إيجاد وحدة جديدة تتكامل فيما بينها وتحفظ بالتنوع والنشاط.

والقيمة التربوية لذلك النوع من التمييز داخل المدرسة لا تكمن فقط في تكوين مجموعة تعلم متجانسة يسهل على المعلم تنظيمها، وإنما أيضًا في أن يعرف التلاميذ أنهم قادرون على تحديد وتنمية نقاط قوتهم، وهذا قد يكون في العمل الفردي أو داخل مجموعات، سواء كانت هذه المجموعات صغيرة أو كبيرة، وعلى العكس من ذلك فإن القيمة التربوية للتدريس الجماعي تكمن في معرفة التلاميذ بأنهم متميزون ومختلفون فيما بينهم، وبالرغم من ذلك فهم قادرون على التعاون والعمل الجماعي، لذلك يحتاج تطبيق هذا التمييز داخل المدرسة إلى معيار أخلاقي، وهو ما عبّر عنه هارتموت فون هينتيج Hartmut von Hentig بالعبارة التالية: «الحق في المساواة – الحق في التمايز».

استراتيجيات التمييز بين التلاميذ: هناك ثلاث إستراتيجيات للتمييز: التمييز الشخصي، والتمييز التعليمي، وما يُسمى «بإستراتيجية اللعب خلال اليوم الدراسي».

من يريد أن ينوع في تدريسه وفق المستويات المتباينة لتلاميذه يجب أن يكون

واضحًا بالنسبة له الأهداف التي يعمل من أجلها، والمعايير التي يعمل في ضوءها، وفي هذا الإطار لا يمكن الإكتفاء بالعمل حسب معيار واحد، فهناك على الأقل معيار واحد يختص بالشخص (مَن هو الشخص وإلى أي مجموعة ينتمي؟) ومعيار آخر تعليمي تربوي (ما الموضوعات التي ينبغي تناولها وما أساليب التدريس والوسائط التعليمية المستخدمة؟) وخلال اليوم الدراسي هناك معيار إضافي آخر وهو معيار تنظيم الوقت وهو يُنسب إلى الإستراتيجية الثالثة التي ترتبط باللعب، وهي من الأمور التي يصعب تعليلها من الناحية النظرية.

مشكلات التمييز بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدرسة: قام بيتر رودر Peter M. Roeder (١٩٩٧) بجمع الأبحاث القديمة وأيضًا الحديثة حول التمييز بين التلاميذ على أساس الإنجاز وأعد لها تحليلًا من منظور جديد، فقد كانت تلك الأبحاث تدور حول تلاميذ المدارس الشاملة وتوصلت الدراسة إلى أن التمييز الجيد بين التلاميذ داخل المدرسة قد لا يؤدي بالضرورة إلى تحسين مستوى الإنجاز في مجال التخصص، فهذا النوع من التدريس يفتقر إلى الواجبات والمهام الملائمة، وكذلك إلى مواد التدريب المناسبة، وهذا الرأي ينطبق أيضًا على المرحلة الثانوية الأولى.



الشكل ١٤.٢: أشكال التمييز بين التلاميذ داخل المدرسة

إن هناك حدوداً فاصلة بين التعلم متنوع الأهداف والتنمية الفردية داخل الفصل، كما أن تكلفة الكوادر البشرية تعد مرتفعة بمعدل الضعف، وذلك في الفصول التي يُدمج فيها التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين، إلا أن الواقع الفعلي للتمييز بين التلاميذ في البلدان الفائزة في اختبار الـ PISA يشير إلى أن ألمانيا لم تصل إلى ذلك المستوى من التنمية الفردية منذ عهد بعيد.

● مراجع ينصح بقراءتها

- Marianne und Lasse Berger (Hrsg.) (2003): Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche von 1 bis 16 Jahren. Bremen (ein Beispiel für die völlig andere Präsentation von pädagogischer und entwicklungspsychologischer Fachliteratur in Schweden)
- Beate Grabbe (2003): Dennis: „Ich bin hier der Schulschreck“. Donauwörth: Auer (ein dramatischer Bericht über die Mühen und Erfolge individuellen Förderns in einer Grundschulklasse)
- Olga Graumann (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Bad Heilbrunn; Klinkhardt

٨.٢ التدريب الذكي

أولاً: تعريف وتوضيح

تبدأ مرحلة التدريب عندما تكتمل مرحلة اكتساب المعلومات ومعالجتها بشكل كامل أو بشكل جزئي، فالتدريب هو مفهوم تعليمي غير مرتبط بعلم النفس^(١)، وله أهداف متعددة:

- تلقائية استخدام المعلومات السابق تعلمها (تثبيتها، روتينية الاستخدام).
- رفع مستوى الإتقان (تعميق المعلومات).

(١) نادراً ما يستخدم علماء النفس هذا المصطلح، ولم يظهر مصطلح "التدريب" سوى مرة واحدة فقط في المرجع الذي يحمل عنوان "علم النفس التربوي" الذي ألفه كراب وفایدنمان Krapp/Weidenmann (٢٠٠١)، وعدد صفحاته ٨٣٧، وكان هذا المصطلح يرتبط بفقرة واحدة قصيرة. وفي سجل الموضوعات "لقاموس علم النفس التربوي" الذي ألفه ديتليف روست Detlef Rost لا يوجد إلا إشارة مرة واحدة لمصطلح التدريب على مدار المرجع الذي يبلغ عدد صفحاته ٨٧٩ (صفحة ٣٤٣)، إلا أنه هناك دراسات عديدة حول معيار الجودة رقم ٨، ولكن تحت مسميات أخرى مثل "التعلم"، "الإبقاء"، "التسيان"، "استراتيجيات التعلم"، إلى آخره.

- النقل (تطبيق المعلومات في المجالات المعرفية والمهارية).
- وكما أظهرت الأبحاث حول التعلم غير المباشر^(١) فإن التدريب يُحدث إثراء للمهارات والقدرات التي تمت معالجتها في الحصة السابقة ويدركها التلاميذ جزئياً.

٥.٢ المتعلم الحقيقي هو من يستطيع أن يعمل أكثر مما يعرف.

وهذا يعطي أهمية تعليمية ووزناً حقيقياً للتدريب، فهو أكثر من مجرد تأكيد نتائج عمليتي اكتساب المعلومات ومعالجتها، حيث يُعبّر عنه بالحكمة التي تقول «تعلم فليس المرء يولد عالماً»، فهذه المقولة ليست صحيحة على إطلاقها، إذ أن التدريب الحقيقي هو من يصنع المهارة (قارن شبایشرت Speichert ١٩٨٥)، فمتى يمكن أن يُطلق على التدريب بأنه تدريب «ذكي»؟

التعريف ١٤ : مراحل التدريب تكون مصممة بشكل ذكي عندما:

- (١) يتم التدريب بشكل كافٍ وبإيقاع صحيح،
- (٢) يتم صياغة التدريبات بشكل دقيق وملائم لمستوى تعليم التلاميذ،
- (٣) يطور التلاميذ قدراتهم التدريبية ويستخدمون إستراتيجيات التعلم المناسبة،
- (٤) يقدم المعلم مساعدات هادفة أثناء التدريب.

والمأمل لواقع التدريب يجد أنه يرتبط بتصوّر سلبي لدى العديد من التلاميذ، حيث أن السبب في ذلك يرجع أحياناً إلى المعلم الذي يقوم بذلك دون حماسة وغير مستعد بشكل جيد، إضافة إلى قدرته التشخيصية الضعيفة، وقد لوحظ في الوقت الراهن أن التدريب يتم بشكل مستمر وبحماسة في مجالات تعلم محددة لدى بعض التلاميذ، مثل العمل الحر في المدارس الابتدائية، والعمل باستخدام الكمبيوتر، أو الآلات الموسيقية وغيرها.

فالتدريب يصبح ممتعاً عندما:

- يتدرب المرء طواعيةً،

(١) صفحة ٧ في المرجع Neuweg ١٩٩٩ ؛ قارن صفحة ١٥٠ في المرجع Bromme ١٩٩٢ .

- تتوافر مساحة من الحرية للأنشطة الذاتية،
- يكون نجاح التدريب ممكنًا تحقيقه مباشرة دون عوائق، ويمكن التحكم فيه ذاتيًا.
- يكون هناك اهتمام حقيقي بموضوع التعلم.
- ولضمان نجاح التدريب فإن التلاميذ يحتاجون إلى الوقت والقدرة على التدريب، فأهداف التدريب المتعددة هذه تحتاج إلى كفاءات مختلفة (قارن رينكل Renkl ٢٠٠٠)، تذكر منها ما يلي:
- لتحقيق هدف تلقائية استخدام المعلومات والاستجابة الآلية للسلوك المتكرر يستلزم ذلك كفاءات مثل الإستعداد والمثابرة، وهذا ما يسمى بالتدريب على التعلم لدرجة الإنهاك (على سبيل المثال التدريب على اللوغاريتمات الرياضية).
- التدريب على تحقيق الأهداف الأكثر صعوبة، والذي يؤدي في الوقت ذاته إلى رفع الكفاءة لدى التلاميذ يستلزم ما يسمى بإستراتيجيات التعلم (مثل تطوير مهارة القراءة، التفكير المتشابه، أو تطوير كفاءات التعلم).
- عمليات التعلم الإجتماعية تتطلب القدرة على التعامل والتواصل والتعاطف مع أدوار الآخرين، والقدرة على تصور الشيء من منظور معين لوقت محدد (قارن فوكس Fuchs ٢٠٠٣).
- ويعمل التدريس المفتوح على توفير فرص أفضل لنجاح التدريب الذكي، أما التدريس التقليدي فهو مصمم بشكل خاطئ فيما يتعلق بالتدريب على ما تم تعلمه، فالتدريس التقليدي الذي يعتمد على مبدأ التخصص وأيضاً على حصة مدتها خمس وأربعين دقيقة يؤدي إلى تدريب التلاميذ في الوقت الغير المناسب وبأشكال تدريبية غير متنوعة وبنبيرة انفعالية خاطئة، فغالبا ما يتحول التدريب إلى واجبات منزلية تمثل عبئاً كبيراً بالنسبة للتلاميذ ضعاف المستوى وكذلك بالنسبة للتلاميذ القادمين من محيط اجتماعي متواضع.

● ثانيًا: المؤشرات

أهم سمات مراحل التدريب الذكي^(١):

- أن يتم التدريب بشكل متكرر، لكن لفترة قصيرة وأن يتوافر الوقت الكافي.
- أن يكون هناك قواعد متفق عليها بين المعلم والتلاميذ ويتم الحفاظ عليها (مثل الحصول على مواد تعليمية غير كافية، والقواعد الخاصة بارتفاع الصوت، والتجول هنا وهناك أثناء التدريب).
- أن تسود بيئة عمل هادئة تدفع نحو التركيز.
- ألا يكون هناك إزعاجات أثناء التدريس إلا نادرًا، وفي حال وجودها يسارع المعلم والتلاميذ إلى العمل على القضاء عليها بهدوء وبشكل غير مباشر.
- أن يكون التلاميذ على وعي وإدراك بما يتدربون عليه، وإذا وُجد ما يستوجب شرحًا يتوجهون إلى معلمهم أو زملائهم.
- أن تكون التدريبات متنوعة وتتفق مع الأهداف والموضوعات وأساليب التعلم وأن تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ.
- أن تكون المواد التدريبية ملائمة وواضحة.
- أن يكون لدى التلاميذ الأدوات اللازمة للتدريب (مثل المواد، والكراسات ووسائل التعلم).
- أن تسمح المواد التدريبية بالتحكم ومراقبة مدى تحقيق النجاح في التعلم، سواء كان هذا التعلم فرديًا أو عملاً مشتركاً.
- أن يراقب المعلم محاولات التلاميذ لحل التدريبات ويقدم المساعدة إذا استلزم الأمر.
- أن يقوم المعلم باستحسان إنجازات التلاميذ عند حلهم للتدريبات.
- أن يقوم المعلم بمتابعة الواجبات المنزلية وتقديرها.

(١) قارن هيلمكه / شرادر / فاينرت Helmke/Schrader/Weinert ١٩٨٧؛ فاينرت / هيلمكه Weinert/Helmke ١٩٩٧.

تأثير التدريب الذكي على عملية التعلم:

- أثناء التدريب يُرسخ التلاميذ معلوماتهم التخصصية ثم يقومون بتطبيقها في الحصة التالية مباشرة
- يكتسب التلاميذ خبرات مهارية ويمرون بمواقف ناجحة.
- يطور التلاميذ إستراتيجيات التعلم الخاصة بهم ثم يستخدمونها في مرحلتي اكتساب المعلومات ومعالجتها.
- يتفكر التلاميذ في طريقة تعلمهم ويطورون قدرات ما وراء المعرفة.

● ثالثاً: النتائج البحثية

هناك دراسات قليلة عالجت موضوع «التدريب» بشكل مباشر:

النسب المئوية للمراحل التدريبية: قام كل من العالم كلاوس هاجه Klaus Hage والعالم هورست ديشانز وآخرون Horst Dichanz u. a. (1985) صفحة ٥٧ بدراسة يرجع عمرها إلى عشرين عاماً حول قائمة الأساليب التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية الأولى لبحث مدى تكرار المراحل الآتية: المراجعة والتدريب والتطبيق والمراقبة والرصد، ومع أن هذه الدراسة عمرها عشرون عاماً، إلا أنها لا زالت تعرض الوضع الحالي للبحوث في هذا المجال، وقد كانت النتائج متوافقة مع توقعات المتخصصين في هذا المجال.

جدول ٣: النسبة المئوية للأبعاد المنهجية للتدريس وفقاً لأنواع المدارس				
	المدرسة الأساسية	المدرسة الثانوية العامة	المدرسة المتوسطة	الإجمالي
التهيئة	9,71	8,11	7,01	8,26
→ الإكتساب	68,65	57,40	63,06	62,88
→ المراجعة	10,60	14,81	10,62	12,07
→ الممارسة	2,21	3,45	2,34	2,68
→ التدريب	3,53	4,46 ⁺	0,43 ⁻⁻	2,82
→ التعلم	2,55	1,83	0,00 ⁻	1,13
→ التطبيق	0,44 ⁻⁻⁻⁻	1,42 ⁻⁻	9,34 ^{***}	3,74
→ المراقبة	3,31 ⁻⁻⁻⁻	8,52	7,22	6,42

ملاحظة: تشير العلامة (-) و (-) إلى مدى تقدير أو عدم تقدير كل مدرسة للبعد المنهجي

χ^2 -Test +/-- : $p < .05$
 ++/-- : $p < .01$
 +++/---- : $p < .001$

الشكل ١٥.٢: مراحل تمثيل الأبعاد التعليمية داخل المدارس المختلفة

(صفحة ٥٧ في المرجع Hage u. a. ١٩٨٥)

الثابت لدينا هو أن التدريب في حد ذاته قد تم تهميشه خلال اليوم الدراسي، كما لوحظ أيضًا حدوث تحول في المنظور خلال الأعوام السابقة، أو بمعنى آخر أن التدريب قد عاد الإهتمام به مرة أخرى (قارن ماير وآخرون Meier u. a. ٢٠٠٠)، إلا أن مناقشة نتائج دراسة الـ PISA قد تعزز من هذا التوجه.

إستراتيجيات التعلم: يحتاج التلاميذ إلى إستراتيجيات تعلم عند التدريب على الكفاءات الأكثر صعوبة، وهي بدورها تساعدهم في مرحلتى اكتساب ومعالجة المعلومات، وقد أجريت بحوث عديدة حول هذا الموضوع^(١). فإستراتيجيات التعلم يمكن الإستفادة منها في جعل عملية التعلم أكثر فاعلية وأسهل وأسرع، فتلك الإستراتيجيات تجعل التلميذ متعلمًا ذاتيًا قادرًا على إدارة مصادر التعلم المتاحة له، أي أنها تفيد أيضًا في تحضير الأدوات اللازمة للتعلم وإعداد أماكنها (ماندل/ فريدريش Mandl/Friedrich ١٩٩٢؛ فيلد Wild ٢٠٠١).

صحيح أن أهمية هذه الإستراتيجيات قد تم بحثها من الأساس بهدف فهم النص، ولا يمكن توظيفها في مجالات ليست على صلة ببعضها، إلا أننا نولي فهم النص دورًا رئيسًا باعتباره جزءًا من مهارة القراءة خلال اليوم الدراسي، هذا أولاً وثانيًا: يمكن استخدام تلك الإستراتيجيات في مجالات تعلم تخصصية أخرى دون عناء، فمن لديه العديد من إستراتيجيات التعلم يمكنه أن يزعم أنه قد تعلم كيف يتعلم (قارن ميتسيج/ شوستر Metzger/Schuster ٢٠٠٣).

وهناك أربعة مجالات لإستراتيجيات التعلم نذكرها فيما يلي:

(١) **إستراتيجيات الإعداد:** وهي تساعد التلاميذ في صياغة وإثراء المعارف المكتسبة، ومنها:

- يقوم التلاميذ بالتفكير في أمثلة حول واقع مجرد.
- يُكوّن التلاميذ صورة أو مجازًا حول واقع مجرد.
- يصيغ التلاميذ الواقع الحالي بمفرداتهم.
- يوضح التلاميذ الواقع الحالي من خلال الصياغة الدقيقة للنقيض.
- وعلى الأخص يربط التلاميذ المحتوى الجديد بالمعلومات والمعارف السابقة، أي أنهم يستعينون بالتعلم المتشابه.

(١) ماندل / فريدريش Mandl/Friedrich ١٩٩٢؛ لومبشر Lompscher ١٩٩٦؛ فريدريش Friedrich ١٩٩٩، فيلد Wild ٢٠٠١؛ أرتيل Artelt ٢٠٠٠.

(٢) إستراتيجيات تنظيمية: وهي تهدف إلى إيجاد علاقات داخل المحتوى الجديد، وبالتالي فهي تساعد في فهم لب الموضوع، إضافة إلى ذلك فهي تساعد في تقليل محتوى التعلم والفصل بين المهم وغير المهم، فالإستراتيجية الفرعية الأكثر أهمية تتمثل في بناء فئات عامة تضم جوانب فرعية.

يستخدم التلاميذ هذا النوع من الإستراتيجيات:

- عندما يقسمون أعباء التعلم إلى أجزاء صغيرة،
- عندما يختصرون نصًا طويلًا في شكل بعض الجمل أو الأسئلة المفتاحية (ويستخدمون الأسئلة الافتتاحية)،
- عندما يقومون بعمل خريطة ذهنية يعرضون فيها تلخيصهم للنص.

(٣) إستراتيجيات المراقبة الذاتية: تهدف إلى مساعدة التلاميذ في معرفة عما إذا كانوا على الطريق الصحيح أم لا،

- فهم يختبرون عما إذا كانت إستراتيجية التلخيص السابقة تؤدي إلى نتائج معقولة،
- يطرح من خلالها التلاميذ أسئلة على أنفسهم حول منطقية طريقة تفكيرهم،
- يقوم التلاميذ باكتشاف أخطائهم وتصحيحها،
- يفكر التلاميذ في تخطيطهم للتعلم ويقومون بتصحيح المسار إذا لزم الأمر.



(٤) إستراتيجيات التعلم التلقائية

التي يستخدمها التلاميذ في يومهم الدراسي (Lotionsstrategien):

هي إستراتيجيات تم اكتشافها قبل عشرين عامًا، ولكنها درست بشكل مكثف منذ وقت قريب، وقام مؤلف

الكتاب (Hilbert Meyer) بتأليف هذا المفهوم بالإشتراك مع

أندرياس جروشكا Andreas Gruschka قبل ثلاثة وثلاثين عاما في
جامعة مونستر^(١) Münster.

وهناك باحثون آخرون قاموا بدراسة أهم إستراتيجيات حل المشكلات والتي تعد
ذا أهمية كبيرة بالنسبة لعملية التعلم، وهذه الإستراتيجيات تتداخل إلى حد ما مع
إستراتيجيات المراقبة الذاتية (لومبشر Lompscher ١٩٩٦).



إن بناء إستراتيجيات
التعلم هو عمل معقد وكلي،
ويمكن تشجيعه من خلال
التدرب على قدرات ما وراء
المعرفة، وقد قامت دراسة
البيزا PISA بالفحص
الدقيق حول وجود أو افتقاد
إستراتيجيات التعلم عند

تلاميذ الصف العاشر، وقد كان «تلاميذ المجموعة المخاطرة» لا يتمتعون إلا
بالقدر القليل جدًا من إستراتيجيات التعلم التي تم بناؤها على أساس وعي وإدراك
التلاميذ^(٢).

تقديرات جيدة للتدريب الذي يعتمد على التطبيق؛ فالتلاميذ يفضلون
التدريب الذي يعتمد على التطبيق، على سبيل المثال في حصة الرياضيات، على
التدريب المجرد (قارن يانكه كلاين Jahnke-Klein ٢٠٠١؛ هيلميش/ موشنر
Hellmich/Moschner ٢٠٠٣).

(١) يانك/ ماير Jank/Meyer ٢٠٠٢، صفحة ٣١٠، بدأت دراسة بحثية في جامعة أولدينبورج عام ٢٠٠٤ تحمل عنوان

LISA (Lotionsstrategien im SchulAlltag)؛ قارن المقال النقدي الموجود في مرجع باومرت Baumert

(٢٠٠٣) والذي يحمل عنوان "PISA meets LISA".

(٢) صفحة ٢٧٥ وما بعدها في المرجع ٢٠٠١ Deutsches PISA-Konsortium، قارن أيضا المرجع Bos u. a. ٢٠٠٣.

تقديرات سيئة للتدريب المكرر، ثبت بالدليل القاطع لدى كل من يورجن باومرت وآخرين. Jürgen Baumert u. a. (١٩٨٦)، وكذلك سابينه جرون Sabine Gruehn (٢٠٠٠) في دراسة تم إجراؤها على تلاميذ الصفوف الثانوية أن تكرار التدريب المستمر عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يحقق سوى تقدماً طفيفاً في مستوى التعلم لدى هؤلاء التلاميذ، أما إذا ما تم تطبيق ذلك على التلاميذ المتفوقين فإن ذلك سوف يؤدي إلى عرقلة سير عملية التعلم لديهم، وذلك بسبب الإيقاع البطيء في التعلم.

● رابعاً: نصائح

واجبات دقيقة للتدريب: يزداد تباين المستوى بين تلاميذ الصف الواحد في ألمانيا، وذلك حسب رأي تيلمان Tillmann (٢٠٠٤)، وهذا ما يعد مشكلة خاصة في مراحل التدريب، فمن غير المجدي أن تكلف التلاميذ بالتدريب على شيء هم يجيدونه بالفعل. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: كيف يمكننا التعرف بشكل تفصيلي على قدرات كل تلميذ على حدة في فصل يبلغ عدده خمس وعشرون تلميذاً؟ لقد أثبتت الأبحاث التطبيقية أن القدرات التشخيصية لدى غالبية المعلمين الألمان متواضعة جداً.

لكي تستطيع عزيزي المعلم صياغة تدريبات دقيقة إلى حد ما في التدريس المباشر، أو بمعنى آخر لكي تستطيع عمل مراقبة جيدة خلال التدريس المفتوح فإنك بحاجة إلى معلومات دقيقة حول مستوى التعلم لدى تلاميذك، ولكي تتمكن عزيزي المعلم من تحديد عمك بدقة، فإنني أنصحك بتقسيم مجموعة التعلم إلى ثلاث أو أربع مجموعات حسب مستوى إنجازهم، ثم القيام بعمل تحليل لمستوى التعلم وتحليل لبنية التعلم فيما يخص كل مجموعة من هذه المجموعات، فذلك يعد حلاً توافقياً أفضل بالتأكيد من التصور الوهمي لمستوى هذا الأداء عند كل التلاميذ، أما في التدريس المفتوح فيمكنكم إصدار تصورات عن الكثير من تلاميذكم بناءً على آرائهم الذاتية في أنفسهم.

التفكير ملياً في إعادة التدريبات: هناك العديد من الدراسات التي تناولت قواعد الاحتفاظ بالمعلومات بالبحث بشكل دقيق، من هنا فأنصحك عزيزي المعلم بتكرار التدريب على فترات زمنية مختلفة كما يلي (قارن يانك / ماير Jank/Meyer ٢٠٠٢ صفحة ١٨٤ وما بعدها):

- الإعادة الأولى بعد ١٥ دقيقة
- الإعادة الثانية بعد ساعتين
- الإعادة الثالثة بعد ١٢ ساعة
- الإعادة الرابعة بعد يومين
- الإعادة الخامسة بعد أسبوع
- الإعادة السادسة بعد أسبوعين

العمل على تقليص المحتوى: لكي تستطيع عزيزي المعلم زيادة مدة الفترات التدريبية، فإنني أنصحك بتقليص المحتوى الدراسي.

فرصة ٦.٢
أن تصل المادة العلمية إلى أذهان التلاميذ أهم من مجرد انتهاء المعلم من تدريس المحتوى المقرر.

التعلم التعاوني: يجب عليك عزيزي المعلم الاستفادة من مميزات التعلم التعاوني التي تمت الإشارة إليها فيما سبق، كما يجب عليك تنظيم العمل بين التلاميذ في شكل عمل ثنائي أو في مجموعات صغيرة، أو العمل باستخدام إستراتيجية محطات التعلم Stationenlernen (قارن كونراد Konrad ٢٠٠١).

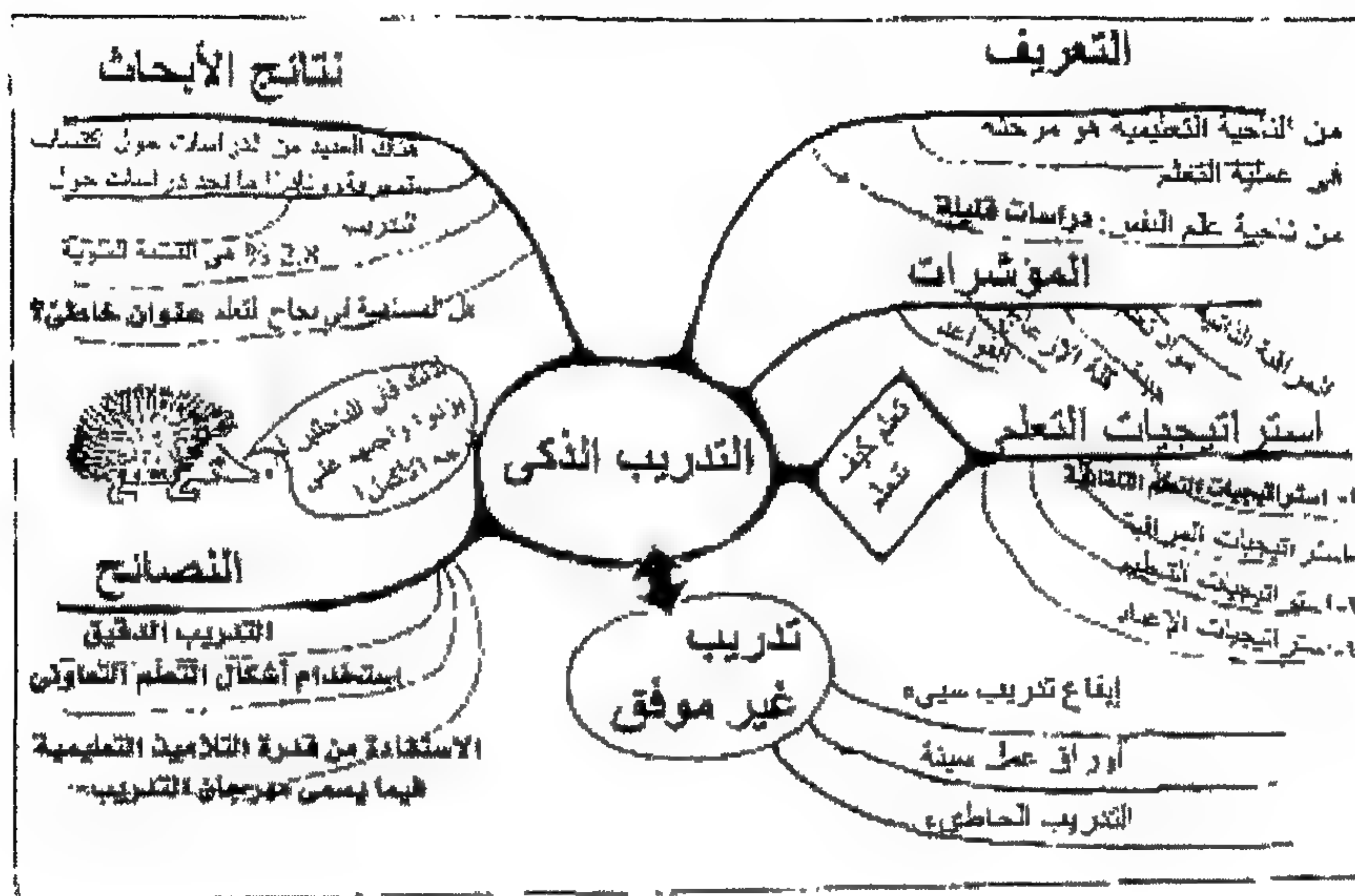
توضيح أهمية التدريب: عليك عزيزي المعلم مساعدة التلاميذ عن طريق تعريفهم بأن التدريب هو شيء مفيد يثري خبراتهم، وعليك بالعمل من أجل أن يحقق الجميع النجاح عند التدريب، وخاصة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا العمل يجب أن يؤدي عن طريق الاستعداد الجيد، إضافةً إلى ذلك عليك بالقيام بعمل جلسة بين الحين والآخر مع التلاميذ حول أهمية موضوع «إستراتيجيات التعلم»، وقم بتكليفهم بعمل تصور مبدئي لتدريب زملائهم، وتجنب عزيزي المعلم كل ما يؤدي إلى فقدان مصداقية التدريب ووصفه بألفاظ مثل «ناقص» أو «ممل».

عزيزي المعلم عليك اختبار عما إذا كان انتقاد العالم جيرى بروفى Jere Brophy لاستخدام أوراق عمل كثيرة يمكن أن يسري على تدريسك.

يجب التقليل قدر الإمكان من استخدام العناصر التالية في التدريس:

«النصوص الناقصة، أوراق العمل، الأوراق التي تحتوي على تكاليفات حسابية، والواجبات التي تؤدي فقط إلى أن يحفظ التلاميذ حقائق معينة أو تؤدي إلى القيام بعمليات منفصلة» (بروفى Brophy صفحة ١٢).

مهرجان التدريب : في هذا السياق أقترح عليكم تنظيم مهرجان سنوي للتدريب يتم فيه مكافأة الأفكار الجيدة حول التدريب وتصميمها في بوستر. والآن ألخص لكم تأملات هذا الفصل في شكل خريطة ذهنية، فهذه طريقة يمكن أن تفيد في التدريب على التذكر بشكل جيد جداً.



الشكل ١٦.٢ : الخريطة الذهنية للتدريب الذكي

● مراجع ينصح بقراءتها

- Werner Metzger, Martin Schuster (2003): Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. 6. verbess. Aufl. Berlin: Springer
- Manfred Bönsch (1993): Üben und Wiederholen im Unterricht. 2. erw. Aufl. München: Ehrenwirth
- Liane Paradies, Hans Jürgen Linser (2003): Üben, Wiederholen, Festigen. Praxishandbuch für Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor

٩.٢ شفافية الأداء المتوقع^(١)

أولاً: تعريف وتوضيح

يُعرّف المفهوم التقليدي للأداء بأنه:

الأداء = المعارف + القدرة على الأداء + بذل الجهد

إلا أن هذا التعريف يعد قاصراً، لأنه يُرجع السبب إلى التلاميذ في تحمل مسؤولية القيام بأداء عمل ما (توبش Topsch ، في المرجع: Kiper u. a. ٢٠٠٢ ، صفحة ١٣٤) ، لكن من الأمور الحاسمة في أداء عمل ما هو طرح السؤال حول ما إذا كان هناك تعليم ملائم تقدمه المدرسة أو يقوم به المعلم يقابل ذلك الأداء المتوقع^(٢) ، ومن هنا فإن المعادلة التالية تكون أفضل:

الأداء = تعلم + قدرة على الإنجاز + تطبيق

ويمكن للمعلم أن يوضح للتلميذ الأداء المتوقع منه بطريقة لفظية أو غير لفظية، فمثلاً من خلال الأقوال الشفهية، أو الدرجات التحريرية والعبارات المشجعة من قبل المعلم عند تسليم الإختبارات الفصلية والحديث مع كل تلميذ على حدة وتوجيهه

(١) قام بكتابة المسودة الأولى لهذا الجزء كل من يوحنا ياردوفيكس Johanna Bardowicks ونيله هوفمان Nele Hoffmann.

(٢) فانا أقتدي في هذا المطلب "بنموذج العرض والاستخدام" Angebots-Nutzungs-Modell لمؤلفه أندرياس هيلمكه Andreas Helmke (٢٠٠٣ صفحة ٤٢)، انظر أيضاً صفحة ١٧٦.

حول الأداء المتوقع منه، واستخدام لغة الجسد وإعطاء إشارات رقيقة، أو تلميحات هادئة أو متوترة، أو من خلال وقفة الجسم أو عن طريق تعليق ودود أو محايد تجاه إجابات التلاميذ، وكذلك سرعة الأداء التدريسي للمعلم أثناء الحصة تعطي مؤشرات عملية حول الأداء المتوقع من التلاميذ. فتنظيم المعلم لإيقاع سير الحصة يصعب تطبيقه على المجموعات الغير المتجانسة بدون التدريس المفتوح.

من ثم لا بد أن يكون الأداء المتوقع عاملاً جاذباً للتعلم لدى التلاميذ، ويعمل على تشجيع كل التلاميذ سواء كانوا من ذوي صعوبات التعلم أو المتفوقين كل على حسب طريقته الخاصة. وهذا لن يحدث إلا عندما يترجم التلاميذ ذلك الأداء المتوقع كما قصده المعلم، لذلك فإن المعلم الجيد يبذل قصارى جهده من أجل أن يجعل توقعات الأداء واضحة ومفهومة بالنسبة لتلاميذه:

التعريف ١٥: الشفافية حول الأداء المتوقع تتمثل فيما يلي:

- (١) تقديم تعليم للتلاميذ يعتمد على التوجهات العامة المعمول بها، أو يعتمد على المستويات المعيارية للتعليم، ويتلاءم مع قدرة التلاميذ على الأداء.
- (٢) تواصل جيد ومفهوم حول ذلك النوع من التعليم وجعله إحدى الموضوعات التي يتناولها العمل المدرسي المشترك بين المعلم والتلاميذ.
- (٣) إعطاء التلاميذ تغذية راجعة فورية حول تطور التعلم لديهم وذلك وفق قواعد تقييم الأداء الرسمية والغير الرسمية.

وسوف أشرح لكم فيما يلي مقومات هذا التعريف:

- (١) العمل المشترك بين المعلم والتلاميذ: تعد الصياغة الواضحة للأداء المتوقع من جانب التلاميذ جزءاً من العمل المشترك بين المعلم وتلاميذه، فليس المعلم وحده هو من يعبر عن الأداء المتوقع، بل إن التلاميذ أيضاً لديهم توقعات بخصوص أداء المعلم يستطيعون صياغتها (كما هو الحال في التدريس المفتوح عندما تدور مناقشة حول الخطط المطروحة لتحضير مشروع الأسبوع التالي).

(٢) **التقدم الفردي والجماعي**؛ لا يعتمد الأداء المتوقع على التقدم الفردي فقط، بل يعتمد أيضا على نجاح التدريس إجمالاً، لذلك فإن التدريس الجيد تكتمل أركانه عندما يتحمل التلاميذ مسؤولية عملية التعلم الخاصة بهم، وكذلك أيضا عندما يتحملون مسؤولية النتيجة النهائية للجميع.

(٣) **التوجه نحو الأهداف التعليمية**؛ يمكن الارتقاء بمستوى الشفافية حول الأداء المتوقع عن طريق توضيح الأهداف التعليمية للتلاميذ والمتضمنة في التكاليفات.



(٤) **ملاءمة**

فرص التعلم؛

يرى هيلمكه أن

الملاءمة تعني

«تحسين التوازن

بين المتطلبات

والظروف

المتاحة» (صفحة

٧٦ في المرجع Helmke ٢٠٠٣)، وهناك مصطلح متخصص يعبر عن ذلك يستخدمه الباحثون في مجال التدريس يسمى «بالتكيف»، حيث يجب على المعلم مراقبة مستوى التعلم بدقة وتحديد تكاليفات للتلاميذ طبقاً لذلك من أجل تحقيق الملاءمة المثلى، أي إجراء تحليل لبنية ومستوى التعلم، «فالملاءمة» لا ينبغي فهمها بطريقة آلية، إذ أن الأمر هنا لا يتعلق بتحقيق الملاءمة الشخصية تفصيلاً على كل تلميذ، وإنما ينبغي علينا مساعدته في أن يُصَوَّبَ بصره إلى «المنطقة التي يكمن فيها تطوره في المرحلة التالية (فيجوتسكي Wygotski).

(٥) **التوجه نحو المستويات المعيارية للتعليم**؛ لقد أشرت فيما سبق إلى تعريف المستويات المعيارية للتعليم، فالتوجه نحو تلك المستويات المعيارية في التعليم سوف يزداد مستقبلاً ليلازم العمل التدريسي اليومي، حيث أن المستويات المعيارية ينبغي أن تعبر عن الحد الأدنى للتوقعات وليس الحد الأقصى، فالمهم هنا هو إيجاد تعريف لها يتوافق مع فرص التعلم المتاحة، كما قدمنا في «المستويات المعيارية للتعليم في المرحلة الابتدائية» (بارتينيتزكي وآخرون. ٢٠٠٢ Bartnitzky u. a). وإلى الآن لا توجد دراسة تطبيقية تثبت عما إذا كانت تلك المستويات المعيارية فعالة في توجيه عملية التدريس أم لا، هذا بالإضافة إلى أن الخبرات الأجنبية أكدت على أن توقعات الأداء ينبغي أن تكون واضحة قدر الإمكان (بروجلمان Brügelmann ٢٠٠٤)، فإذا كان العمل بالمستويات المعيارية في مجال التعليم غير قابل للتنفيذ، فإننا سوف نعود مرة أخرى إلى الإرشادات التوجيهية السابقة.

(٦) **المعايير المرجعية للتقييم**؛ من أجل توفير الشفافية حول الأداء المتوقع ينبغي أن يوضح المعلم النظام المرجعي الذي يستند إليه، حيث يركز التعليم الفردي على تطبيق مدخل النظم، فهناك ثلاثة نظم مرجعية وهي كالتالي:

(أ) **النظام المرجعي الاجتماعي**؛ وهو نظام يعتمد على متوسط مستوى أداء تلاميذ الفصل أو الولاية أو المستويات المعيارية القومية.

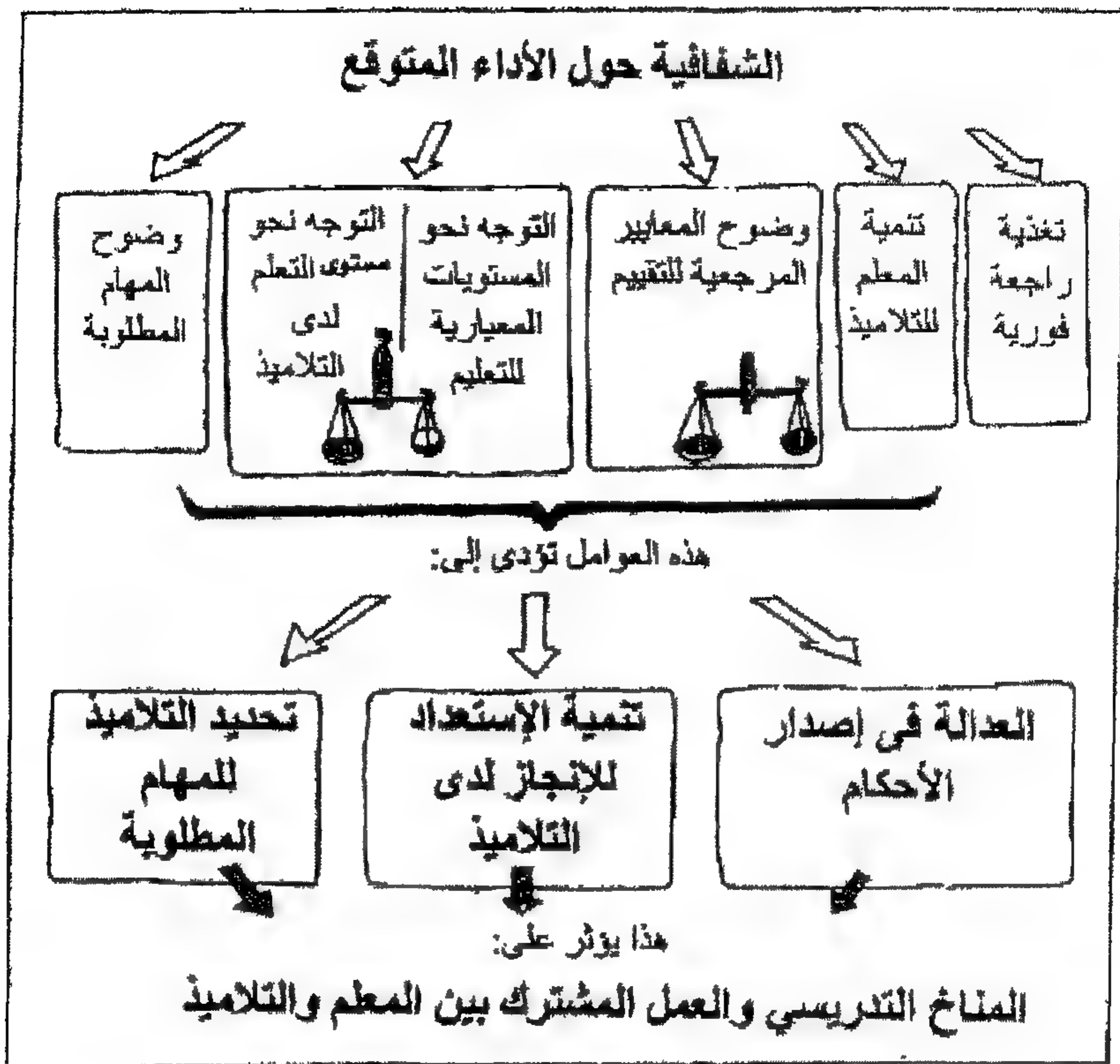
(ب) **النظام المرجعي القائم على أساس معياري**؛ وهو نظام يعتمد على معيار موضوعي يتم تحديده وفقاً لأهداف التعلم المنشودة.

(ج) **النظام المرجعي الفردي**؛ وهو نظام يعتمد على مستوى التقدم الفردي في التعلم لدى كل تلميذ على حده.

يجب على المعلم أن يوازن بين هذه المعايير المرجعية الثلاثة، وذلك لأنها متناقضة من الناحية التركيبية (وهنا تتجلى لنا إحترافية المعلم).

(٧) **السلوك التنموي**؛ يزداد مستوى قبول الأداء المتوقع بشكل ملحوظ، عندما يكون هناك تنمية فردية بمفهوم معيار الجودة السابع وهو: التنمية الفردية.

ونعرض لكم في الشكل التالي ملخصاً لما سبق:



الشكل ١٧.٢، شفافية الأداء المتوقع

● ثانياً: المؤشرات

بإمكانكم التعرف على مدى توافر الشفافية حول الأداء المتوقع في سياق التدريس الفعلي عند الاستعانة بالمؤشرات التالية:

- يناقش المعلم مع التلاميذ الأداء المتوقع.
- يقدم المعلم تغذية راجعة فورية عن مستوى أداء التلاميذ.
- يعلق المعلم على أداء التلاميذ بعبارات واضحة يفهمها كل التلاميذ.
- التكاليفات واضحة للتلاميذ في كل مراحل العمل التدريسي وعند وجود غموض، فإنهم يتوجهون بأسئلتهم إلى المعلم.

• يخبر المعلم تلاميذه بمستوى صعوبة التكاليفات المطلوبة، كما أنهم يستعينون بالمواد التعليمية التي يستطيعون تقدير مستوى صعوبتها بأنفسهم.

• يستخدم المعلم نظم وأدوات متعددة لتقييم أداء التلاميذ.

• ينوه المعلم مسبقاً عن الإختبارات.

• يستفيد المعلم من التغذية الراجعة من جانب التلاميذ في تصحيح المسار.

• يقدم التلاميذ مقترحاتهم حول أساليب تقييم الأداء.

• ثالثاً: النتائج البحثية

لقد أثبتت البحوث التطبيقية منذ وقت بعيد أن الشفافية حول الأداء المتوقع تزيد من فرص نجاح عملية التعلم، إلا أن الأداء المتوقع المستتر (الضمني) يلعب دوراً كبيراً.

الأداء والمناخ المدرسي: استطاع هيلموت فيند Helmut Fend (١٩٩٨) صفحة ١٤٧-١٥٧، صفحة ٢٠٥ وما يليها، صفحة ٣١٧ وما يليها) أن يثبت في العديد من الدراسات الفردية التي أجراها أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين كل من المستوى المرتفع للأداء المتوقع داخل مجال التخصص وخارجه، وبين الأداء الحقيقي للتلاميذ وأيضاً بين جهود المعلم في توفير مناخ مدرسي جيد، كما أثبت فيند Fend وجود فروق جوهرية بين المدارس الأساسية والمدارس الثانوية المتخصصة والمدارس الشاملة والمدارس الثانوية العامة فيما يخص توفير مناخ تعليمي داعم للتعلم.

الأداء والاهتمامات: هناك العديد من الدراسات التطبيقية التي تبحث في العلاقة بين الأداء والدافعية والاهتمامات وجودة التدريس^(١).

سرعة التعلم: تلعب سرعة التعلم دوراً حاسماً في إدراك كل تلميذ لمستوى الأداء المطلوب منه، حيث يقوم المعلم بالتنويه إليه مستخدماً عبارات لفظية أو غير لفظية (مثل لغة الجسد) (جرون ٢٠٠٠ Gruehn).

(١) كراب/برينزل Krapp/Prenzel ١٩٩٢؛ هيلمكه/فاينرت Helmke/Weinert ١٩٩٧؛ فاينرت/هيلمكه Weinert/Deutsches PISA ٢٠٠١؛ كراب Krapp ٢٠٠١؛ أئينزيدر Einsiedler ١٩٩٧؛ اتحاد مؤسسات البيزا-Deutsches PISA ٢٠٠١؛ بوس وآخرون Bos u. a. ٢٠٠٣.

ضغط الأداء: لقد استطاع العلماء إثبات أن الضغط النفسي المرتفع للأداء، وكذلك المراقبة المفرطة لكل ما يقوم به التلميذ يعوق عملية التعلم إلى حد كبير، لما يترتب على ذلك من آثار سيئة.

أخطاء تقييم الأداء: هناك العديد من الأبحاث التطبيقية التي تناولت تقييم الأداء المدرسي وتوصلت إلى نتائج كارثية، من بينها الكثير من التقاليد الخاطئة التي ما زالت متبعة حتى الآن، إضافةً إلى أخطاء قياس وتقييم الأداء المدرسي المتكررة والمعروفة.

التوجه نحو المعايير مرجعية المحك: هناك بحوث مبدئية حول تأثير بعض المعايير المرجعية التي من شأنها زيادة الدافعية أو تقليلها (راينبرج Rheinberg ٢٠٠١).

بدائل تقييم الأداء: لم تتم دراسة بدائل تقييم الأداء بالشكل الكافي لكي تؤدي إلى رفع مستوى الأداء المنشود (تورن Thurn ١٩٩٧؛ زاخر Sacher ٢٠٠١).

● رابعاً: نصائح

يجب أن تكون هناك عدالة في تقييم أداء التلاميذ، إذ أن ذلك يرتبط بقرارات مصيرية بالنسبة للتلاميذ، كما أن تقييم الأداء يحقق دافعية ذاتية ورغبة حقيقية في التعلم، وهذا لا يقصد به تقييم أداء التلميذ وفقاً لمستواه الشخصي فقط، بل مساعدة التلاميذ ضعاف المستوى على تكوين صورة حقيقية وواقعية عن مستوى أدائهم (صفحة ٦٢ وما يليها في المرجع Sacher ٢٠٠١). أما العدالة في تقييم أداء التلاميذ فيصعب تحقيقها بشكل كامل، حيث أن ذلك يتطلب بذل الكثير من الجهد والعمل الدؤوب، فالأهم من ذلك هو ضرورة أن يوضح المعلم كيف توصل إلى قراراته بشأن تقييم أداء التلاميذ، لتحقيق هذا الأمر أقترح عليكم ثلاثة إجراءات تعليمية فيما يلي:

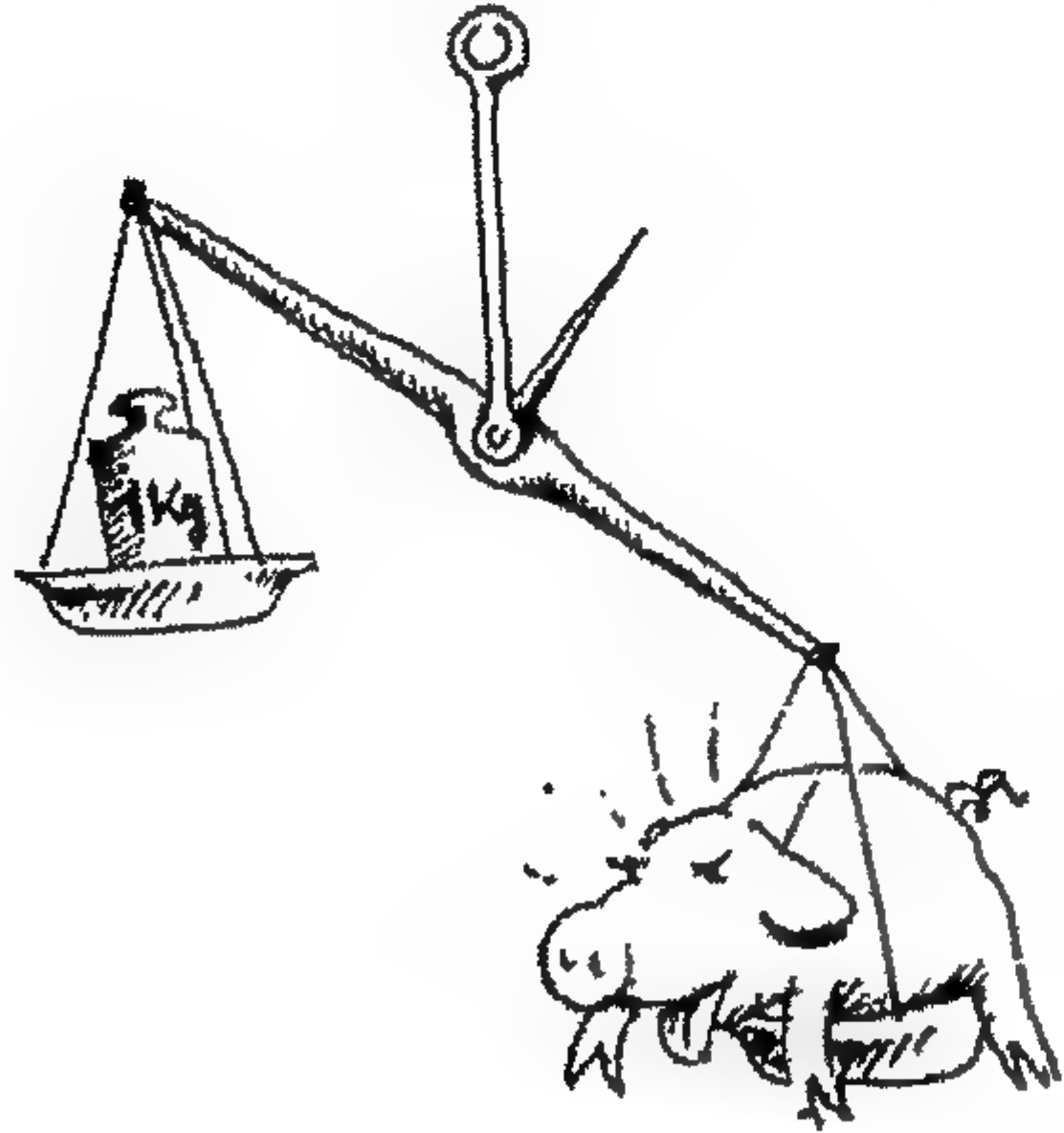
عزيزي المعلم عليك أن تفصل بين مراحل تقييم الأداء ومراحل العمل التعليمي: ينبغي عليك عزيزي المعلم أن تخبر التلاميذ عما إذا كانت مشاركتهم بالرأي سوف يتم تقييمها أم لا، ففي إحدى المرات سيتجنبون الوقوع في الخطأ وفي المرة التالية يمكن أن يكون الخطأ باعثاً جيداً لإمعان الفكر والمناقشة حوله، وأقترح عليك أن تعلن بأن لديك أوقات ومراحل في الحصّة خالية من التقييم.

عزيزي المعلم عليك تقديم التغذية الراجعة الفورية حول أداء التلاميذ؛ فالتغذية الراجعة الفورية لها تأثير إيجابي على تفاعل ونشاط المتعلم وإيجابيته.

عزيزي المعلم عليك باستخدام نظم وأدوات متنوعة لتوثيق وتقييم أداء التلاميذ، والبدائل التي نطرحها الآن قابلة للتنفيذ وهي:

- **تقارير حول نمو التعلم لدى التلاميذ:** وهي تستخدم بهدف معرفة كل تلميذ المعلومات التي تهمة حول مستوى تقدمه في التعلم، وكذلك مستواه الحالي ونقاط ضعفه.
- **حوارات تقييمية:** يشارك في هذه الحوارات المعلم، والتلاميذ وأولياء الأمور وتهدف إلى مناقشة مستوى التعلم الحالي للتلاميذ، وإمكانية تقدمهم مستقبلاً في التعلم، وتحديد أهداف لنمو تعلمهم ومناقشتها وإعطاء النصائح.
- **بطاقات للملاحظة / استبيانات شخصية:** وهي تهدف إلى تشخيص قدرات وإمكانات كل تلميذ وأيضاً نقاط ضعفه، إضافةً إلى أنها ترصد وتوثق مدى تقدمه في التعلم.
- **الإستعانة بملف الإنجاز (Portfolio):** وهو يهدف إلى الجمع الهادف والموثق لأعمال التلميذ (مثل النصوص والصور ونتائج الإختبارات)، ويُعد ملف الإنجاز أحد الأدوات التي تستخدم في تقييم أداء التلميذ والحكم عليه للدلالة على مدى مستوى تقدم التلميذ في التعلم.

الخلاصة:



لقد أثبتت البلدان المشاركة في دراسة البيزا PISA أنه يمكن تحسين أداء التلاميذ بصورة أفضل عند الإستعانة بأدوات تقويم غير رسمية قدر الإمكان (أي أنها لا تعتمد على الدرجات التقييمية والشهادات) وهذا على العكس مما يحدث في ألمانيا من رصد دقيق لأداء التلاميذ، وفي هذا السياق يمكننا تطبيق المبدأ السائد بين

الفلاحين على التعليم المدرسي والذي يقول «بأن الخنزير لا يصبح أكثر سمناً بسبب تكرار عملية الوزن». هذا مما يؤدي إلى استنتاج الفرضية التالية:

الإختبارات المتكررة لمستوى أداء التلميذ لا تؤدي إلى رفع مستوى ذكائه وتعلمه.

٧.٢

١٠.٢ إعداد بيئة الدراسة



مقدمة: لقد استعرت مفهوم «إعداد بيئة الدراسة» من ماريا مونتسوري Maria Montessori عالمة التربية الإيطالية، فهي تنظر إلى الطفل باعتباره «مؤسساً بانياً لذاته»، لذلك فإن الواجب الرئيسي على المعلم يتمثل في توفير جو من الحرية والدافعية من أجل تطور التلاميذ، ولهذا فإن المعيار العاشر والأخير من معايير جودة التدريس يتناول وضع بيئة التعلم وإعدادها وتجهيزاتها واستغلالها واستفادة المعلمين والتلاميذ منها والموازنة بين الحرية والنظام داخل بيئة التعلم.

لقد قام العالم الهولندي الباحث في شؤون التدريس ياب شيرنس Jaap Scheerens (١٩٩٢) بعمل تحليل لنتائج الأبحاث التي تناولت قوة تأثير كل معيار من معايير جودة التدريس، وتوصل إلى عدم وجود دراسة واحدة تثبت التأثير الإيجابي لحالة الفصول الدراسية والمواد التعليمية ومبنى المدرسة على نجاح التعلم لدى التلاميذ. لماذا إذن نحن بصدد المعيار العاشر؟

ولأنتني لا أثق في نتائج البحوث، إضافةً إلى أن الأمر لا يتعلق فقط بمكان للدراسة، بل يرتبط بما هو أكثر من ذلك، فالفصول الدراسية تعكس مدى ثراء أو فقر المجتمع بما في ذلك مؤسساته، كما أنها توضح المثل الأعلى الذي تحتذي به المدرسة، فضلاً عن ذلك فهي تعكس خيال وقدرات التلاميذ والمعلمين، فالبيئة المُعدة للتعلم هي مجموعة من الأفكار النظرية التي ترتبط بالأهداف والمحتوى التعليمي وأساليب التدريس، ولا يمكن تطبيقها إلا عن طريق السلوك التربوي التعليمي للمعلم بالتعاون مع التلاميذ (ماير Mayer ١٩٩٢)، وهذا ما توضحه الفرضية التالية:

٨.٢ الفصل الدراسي هو الأساس المادي للمنهج التعليمي.

أولاً: تعريف وتوضيح

أنا أرى أن إعداد بيئة التعلم بشكل جيد يؤثر إيجابياً على تطور الكفاءات المعرفية والاجتماعية والمنهجية لدى التلاميذ، وهذا يناقض ما توصلت إليه البحوث السابقة في هذا المجال، فضلاً عن ذلك فإن درجة الرضا الوظيفي لدى المعلم تلعب دوراً حاسماً في تحديد مدى استعداده للإنجاز.

تعريف ١٦: حجرات الدراسة والحجرات المتخصصة داخل المدرسة تُعتبر "بيئة مهيأة للتعلم"، عندما:

- (١) تكون منظمة بشكل جيد،
- (٢) تكون بنيتها مُجهزة لتؤدي وظائف محددة،
- (٣) توفر أدوات ومواد التعلم التي يحتاج إليها المعلم والتلاميذ،
- (٤) يشعر المعلم والتلاميذ بخصوصية هذا المكان وانتمائهم له،
- (٥) يستخدمونها بالطريقة التي يفضلونها، أي بالطريقة التي تجعل عملية التعليم والتعلم أكثر فاعلية،
- (٦) ومن ثم يستطيعون تنفيذ أعمالهم بنجاح.

التنظيم الجيد: ينبغي أن يكون للمدرسة والعملية التعليمية دور في حماية ودعم نمو الجوانب الإنسانية لدى التلاميذ، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه «التنظيم الجيد»، وهو مبدأ يدعم التنوع والمساواة بين التلاميذ، ويتميز ذلك المبدأ بقواعده الواضحة وطقوسه التي ينظمها المعلم بمشاركة تلاميذه، فضلاً عن ذلك فهو يتميز بأعمال روتينية ذات أعباء خفيفة، فهذا المبدأ لا ينظم كل شيء بدقة فائقة، وإنما يُفسح المجال أمام إبداعات المعلم والتلاميذ (Prengel/Voort ١٩٩٦).

التجهيز الوظيفي: يجب أن تؤدي حجرات الدراسة وظائف تعليمية محددة، فهي عبارة عن مباني أنشئت وفق قواعد هندسية وبيئية محددة، جيدة التهوية

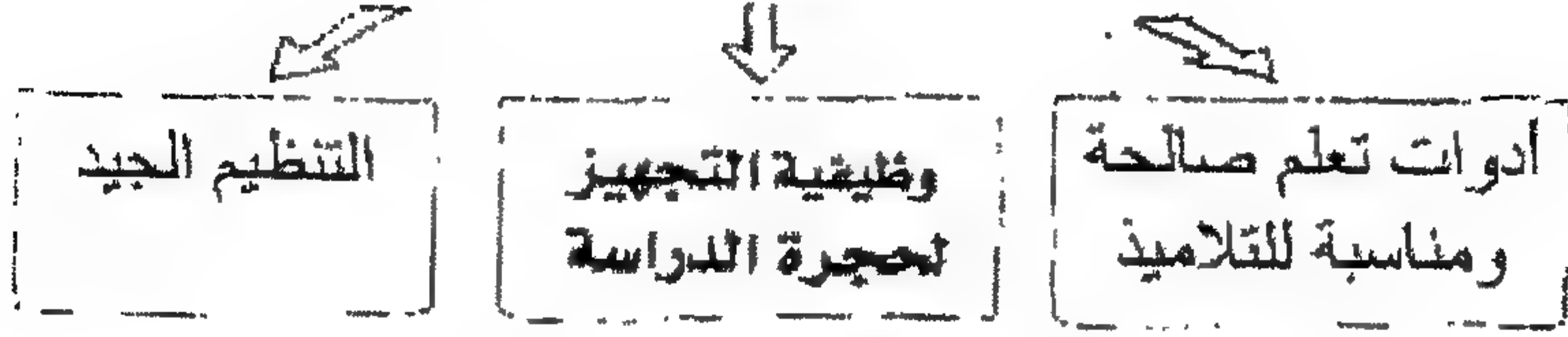
والإضاءة وبعيدة عن مصادر الضوضاء، إضافةً إلى ذلك فإن حجرات الدراسة ينبغي ألا تكون مزدحمة، وتوفر المكان الكافي لحركة التلاميذ، كما يجب أن يكون بها أركان ذات وظائف متعددة وملحقة دائماً بحجرة الدراسة، وإذا لم تكن موجودة بالفعل يتم إنشاؤها في مدة زمنية وجيزة (على سبيل المثال: مكان دراسي مناسب لكل تلميذ، ركن للقراءة، خشبة مسرح أو ساحة كبيرة لإقامة المناقشات الدورية حول موضوع ما، وكذلك من أجل تحليل الأعمال المسرحية، أو لعب الأدوار وما إلى ذلك).

أدوات التعلم: تضم كل الوسائل اللازمة لعملية التعلم كالسبورة وجهاز الكمبيوتر والإنترنت وغيرها. وتلعب أدوات التعلم دوراً رئيسياً في نجاح عملية التعلم في التدريس المفتوح، ولها أهمية كبيرة أيضاً في التدريس المباشر، فالتدريس المباشر هو إستراتيجية تدريسية تتمركز حول المعلم وتجمع بين قيام المعلم بشرح المعلومات أو عرض كيفية أداء المهارات لعدد كبير من التلاميذ في صف دراسي، وبين قيام هؤلاء التلاميذ بممارسة أنشطة تعليمية (أسئلة- تدريبات...) ذات علاقة بهذه المعلومات أو تلك المهارات، ومن ثم يتلقون تغذية راجعة من المعلم تتعلق بأدائهم هذه الأنشطة.

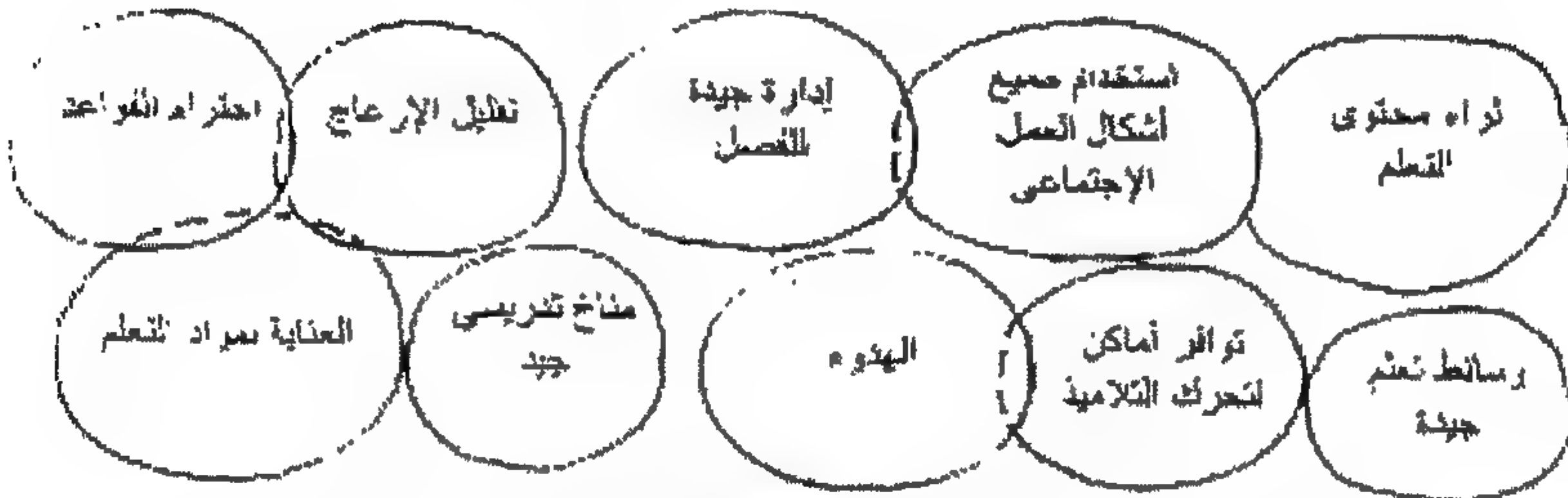
الألفة / الارتباط بمكان التعلم: يجب أن يشعر التلاميذ بأن حجرة الدراسة هي إحدى ممتلكاتهم الخاصة، فالمدرسة المتميزة هي تلك التي يشعر فيها المعلم والتلميذ على حد سواء بأن لهم مطلق الحرية والسلطة في التصرف داخل حجرة الدراسة.

جمال العملية التعليمية: يمكن أن يكون التدريس جميلاً، فهذه العبارة لا ترتبط فقط بالشكل الظاهري لحجرة الدراسة، وإنما تمتد أيضاً لتشمل الجوانب الداخلية للعملية التعليمية بما فيها التخطيط المنهجي للتدريس، والشكل التالي يلخص ذلك:

البيئة المهيئة للتعلم



يمكن التعرف على هذه العوامل عن طريق:



تؤثر هذه العوامل إيجابياً على:



الشكل ١٨.٢: إعداد بيئة التعلم

● ثانياً: المؤشرات

التنظيم الجيد

- حجرة الدراسة نظيفة ومرتبّة.
- يشعر التلاميذ بأن حجرة الدراسة ملك لهم وهم فخورون بذلك.
- يلائم مستوى الضوضاء طبيعة العمل داخل حجرة الدراسة.
- يتعامل التلاميذ بعناية وحرص مع مواد وأدوات التعلم.
- يرتب التلاميذ حجرة الدراسة دون أن يطلب المعلم منهم ذلك.

التجهيز الوظيفي

- كل شيء داخل حجرة الدراسة في مكانه المُحدد طبقاً لوظيفته.
- السبورة نظيفة.
- يقف المعلم في مقدمة الفصل عندما يريد توضيح معلومة ثم ينسحب عندما يدير العملية التعليمية.
- الأركان الوظيفية سهل التعرف عليها، كما يلتزم التلاميذ بالوظائف المحددة لكل ركن.
- هندسياً تم أخذ الإضاءة والسماعات في الاعتبار، فضلاً عن أن الفصول الدراسية يجب أن تكون جيدة التهوية.

توافر أدوات التعلم

- مواد التعلم المستخدمة يومياً واضحة وظاهرة للعيان وفي المتناول.
- مواد التعلم لها مكان محدد لا يتغير، يُرجعها التلاميذ طواعيةً إلى ذلك المكان بعد الإنتهاء من استخدامها.
- تعلق نتائج العمل على اللوحات المخصصة لذلك بصورة جميلة.
- الوسائط التعليمية (البروجيكتور، الكمبيوتر) تعمل دون أدنى مشكلة.
- يتعاون مدير مبنى المدرسة مع طاقم العاملين وأيضاً مع التلاميذ ويعتنون سويًا بحجرات الدراسة.

● ثالثاً: النتائج البحثية

توجد نتائج غير واضحة حول وضع الأبحاث التي تتناول تداعيات البيئة المهيئة للتعلم، لذا فأنا أرى أنه من بين الأسباب المؤدية لذلك هو توجه البحوث نحو إستراتيجية التدريس المباشر، الذي لا يعير البيئة المهيئة للتعلم اهتماماً كبيراً مثل الإهتمام الذي تتمتع به في إستراتيجية التدريس المفتوح.

دراسة روتر: كشف مايكل روتر وآخرون Michael Rutter u.a. أنه لا يوجد ارتباط كبير بين أثر المتغيرات التالية: نجاح عملية التعلم، والإنصراف من المدرسة أثناء اليوم الدراسي والإهمال من ناحية، وحجم مبنى المدرسة، والمساحة المتاحة لكل تلميذ من ناحية أخرى (١٩٨٠ صفحة ١٣٠)، كما أن العلاقة الطيبة بين المعلم وتلاميذه لا تؤثر بشكل إيجابي على نجاح عملية التعلم (صفحة ١٣٢)، إلا أن ترتيب حجرات الدراسة وتزيينها وتصميمها بطريقة جميلة يؤثر تأثيراً إيجابياً على نجاح عملية التعلم باعتباره «سلوك مرغوب من وجهة نظر التلاميذ» (صفحة ١٥٩).

البحوث حول المناخ المدرسي: كشف هيلموت فيند Helmut Fend في دراسته حول جودة المدرسة عن مدى الإدراك الذاتي والرضا لدى معلمي المدارس الشاملة والأساسية والمدارس الثانوية المتخصصة والثانوية العامة بتجهيز حجرات الدراسة وغيرها من الحجرات المتخصصة (١٩٩٨ صفحة ٥٠)، فقد أفصح فيند بتحفظ شديد عن وجود علاقة ارتباطية بين التجهيزات المادية للمدرسة من ناحية وبين متطلبات الأداء المرتفعة المطلوب من التلاميذ من ناحية أخرى (صفحة ٥٦).

التحرك داخل حجرة الدراسة: في دراسة تطبيقية حول تحرك المعلم داخل حجرة الدراسة قام بها راينر فينكل Rainer Winkel (١٩٩٧ صفحة ٢٤٣-٢٦٢)، توصل فيها إلى تحديد ثمانية أنماط مختلفة، وهي: المعلم الواقف بجوار المدفأة، المعلم الملازم للكرسي، المعلم المسترخي على المنضدة، المعلم الواقف بجوار السبورة، المعلم الواقف بجوار الباب، المعلم المتجول في الأماكن الضيقة، والمعلم كثير الحركة داخل الفصل وأخيراً المعلم العداء.

جلوس التلاميذ أثناء التدريس: لقد أجرى هورست رومبف Horst Rumpf (١٩٨١) دراسة بعنوان «اتخاذ التلاميذ وضع الثبات أثناء التدريس» انتقد فيها جلوس التلاميذ لفترة طويلة بدون حركة في حجرة الدراسة، وكانت هذه الدراسة تدور حول القدرات الحسية المهمة لدى التلاميذ.

النواحي السمعية داخل حجرة الدراسة : هناك دراسة تطبيقية شاملة قام بها أوجوست شيك August Schick عام ٢٠٠٣ تناول فيها تأثيرات الصوت الجيد وكذلك الصوت السيء داخل حجرة الدراسة، كما قام بتطوير معايير لضمان جودته.

استخدام لغة الجسد داخل حجرة الدراسة : توصل هانز روزنبوش وأوتو شوبر Heinz Rosenbusch/ Otto Schober في مقال لهم يحمل عنوان «لغة الجسد في التنشئة المدرسية» (١٩٩٦) إلى نتائج تطبيقية عديدة حول الحركة داخل حجرة الدراسة، منها ما تناول أثر التواصل البصري والإيماءات ووقفه الجسم والتواصل عن طريق لغة الجسد على زيادة فاعلية عمليتي التعليم والتعلم، فضلاً عن ذلك أوضح كل من كريس كاسويل Chris Caswell وسين نيل Sean Neil عام ١٩٩٦ أثر الفعل الذي يقوم به المعلم ورد فعل التلاميذ عليه، كما أشار إلى طريقة التفاعل بين المعلمين والتلاميذ، وكان ذلك استناداً إلى أسس نظرية.

● رابعاً: نصائح

يحظي موضوع «تجهيز حجرة الدراسة» بمكانة مهمة في المراجع الأمريكية والألمانية، إضافةً إلى ذلك فإن العديد من المجلات العلمية التربوية مثل مجلة التربية PADAGOGIK ومجلة المدرسة الابتدائية Die Grundschulzeitschrift أشارت في مقالاتها إلى أهمية هذا الموضوع.

الأماكن والقواعد والطقوس والأعمال الدورية (الروتين) : يؤدي تنظيم هذه الأمور الأربعة إلى تيسير إدارة الحصّة وزيادة فاعليتها بالنسبة للمعلم والتلاميذ على حد سواء، كما يتيح لهم مصداقية شعورهم بأن حجرة الدراسة ملك لهم. عزيزي المعلم عليك أن تتأكد من أن لك الحق في استخدام أقسام أو مناطق معينة داخل المدرسة، وأن هناك قواعد تنظم هذا الاستخدام، كما أنه لا بد أن يكون هناك أماكن وأركان مخصصة لأداء أنشطة بعينها وذلك بشكل دائم، فضلاً عن ذلك فإن كل تلميذ لا بد أن يُخصّص له مكان للجلوس ودرج لحفظ متعلقاته، عليك عزيزي المعلم استخدام أدوات التعلم بشكل دوري أثناء قيامك بعملية التدريس.

التحرك داخل حجرة الدراسة، هناك العديد من الإشارات حول تأثير حركات المعلم واستخدامه للغة الجسد على فاعلية عمليتي التعليم والتعلم في الدراسة التي قام بها العالم جوديونس Gudjons عام ٢٠٠٣ (صفحة ٢١٥ - ٢٣٢).

مدرسة مليئة بالحيوية والنشاط: هناك العديد من الدلائل والأمثلة التي توضح كيفية ضبط المعلم سرعة عمليتي التعليم والتعلم، وكذلك أيضًا تتناول دور المعلم في تصميمه لحصة دراسة مليئة بالحيوية والنشاط.

مشاركة التلاميذ: تعد مشاركة التلاميذ في تجهيز بيئة التعلم أمرًا ضروريًا، فهي تدعم شعورهم بأن حجرة الدراسة شيئًا خاصًا بهم.

● مراجع ينصح بقراءتها

- Hartmut von Hentig (1993): Die Schule neu denken. München: Hanser
- Peter Høeg (1995): Der Plan von der Abschaffung des Dunkels. München-Wien: (ein spannender Roman über ein dänisches Internat, in dem die räumliche Inszenierung autoritären Verhaltens studiert werden kann)

خلاصة : قواعد تطبيق معايير الجودة -شبكات الجودة- العمل المشترك .

لقد استخلصت مما سبق النتائج الأولية التي تتألف من ثلاثة أقسام، في القسم الأول أقوم بصياغة بعض قواعد تطبيق معايير الجودة العشرة، وفي القسم الثاني أشرح علاقة التأثير المتبادل بين هذه المعايير العشرة، وفي القسم الثالث أتناول العمل المشترك بين المعلم وتلاميذه.

● أولاً: قواعد تطبيق المعايير العشر لجودة التدريس

إنني أؤكد مرة أخرى على أننا اليوم قادرون على إثبات فاعلية بعض سمات التدريس الجيد في تحقيق النجاح المستمر لعملية التعلم لدى التلاميذ من الناحية التطبيقية، غير أن ذلك يخضع لبعض القواعد الهامة نجملها فيما يلي:

(أ) الميل نحو التدريس التقليدي (التدريس المباشر/التلقيني)؛ في العديد من الدراسات التطبيقية التي استندت إليها عند صياغة المعايير العشرة كان الاتجاه السائد هو تفضيل التدريس التقليدي، لذلك فتحن بحاجة ماسة إلى الدراسات التي تتناول التدريس المفتوح بالبحث والدراسة، وأيضاً الدراسات التطبيقية التي تقارن التدريس التقليدي بالتدريس المفتوح^(١).

(ب) التركيز على الأهداف المعرفية والأهداف المتخصصة؛ ركزت التأثيرات التي أثبتتها الدراسات السابقة على الجوانب المعرفية للتعلم فقط، وقد حدث تجاهل تام لبعض الأهداف مثل تعلم الكفاءات المنهجية أو تطوير الكفاءات الاجتماعية والإبداع لدى التلاميذ، وربما يرجع ذلك لأسباب تتعلق بصعوبة تطبيق تلك البحوث، ويبدو هذا الإحجام منطقياً وذلك بالنظر إلى جدية النتائج البحثية، إلا أن ذلك يعد أمراً غير مقبول بالنسبة لتصميم التدريس اليومي، ومن هذا المنطلق فقد حاولت التغلب على تلك المشكلة عند تحديد المعايير العشرة للتدريس الجيد، وذلك عن طريق الإستعانة بالتخمينات، والتصورات القائمة على الخبرة التجريبية.

(ج) تنوع أسباب نجاح التعلم؛ بالرغم من أن تنوع أسباب نجاح العلم يعد من الأمور البديهية، إلا أنه من الملاحظ أن نجاح عملية التعلم لدى التلاميذ لا يتعلق فقط بالكم التدريسي وجودته، بل هناك عوامل مؤثرة أخرى هامة مثل الموهبة والدافعية للتعلم، والظروف الاجتماعية وتأثير وسائل الإعلام وكفاءة المعلم وبراعته التدريسية.

(د) سمات جودة التدريس لم تتم صياغتها وفق معايير موحدة؛ لم تتم صياغة أي معيار من معايير جودة التدريس الموجودة في خليط المعايير وفق قواعد موحدة، فتحن لا نملك أدوات اختبار متفق عليها من الجميع يمكن استخدامها في الكشف عن مدى أهمية سمة بعينها في فصل من الفصول الدراسية، لأننا أصدرنا أحكاماً ظنية تعتمد على الخبرة الذاتية بأن مستوى تنوع طرق التدريس التي نستخدمها هو مستوى متواضع أو متوسط أو مرتفع، أو عندما نحكم بأن تعليقات المعلم حول أداء التلاميذ غير واضحة بالقدر الكافي أو مناسبة أو ممتازة.

(١) للمزيد حول هذا الموضوع يمكنكم الاطلاع على الفصل الرابع الجزئية الثالثة (٣٠٤)

(هـ) **تفاوت قوة التأثير:** هناك تفاوت شديد في قوة تأثير كل سمة من سمات التدريس الجيد على نجاح عملية التعلم لدى التلاميذ، لهذا السبب فإنه من المعروف منذ زمن بعيد أن سمة «التصميم الواضح لسير الحصة» تؤثر تأثيراً كبيراً على نجاح عملية التعلم، بينما «جودة تجهيز حجرة الدراسة» لا تؤثر بنفس القدر، وهذا ما تم التحقق منه إحصائياً، لذلك لا يمكن القول بأن كل سمة من سمات التدريس الجيد تساهم بنسبة متساوية في النجاح الكلي لعملية التعلم.

من النقاط الأربعة السابقة يمكننا استخلاص الآتي: لا يوجد طريق واحد بعينه يصلح لكل المعلمين يؤدي بهم إلى تحقيق التدريس الجيد، بل تبين أن الفصول ذات الأداء المتميز في النواحي المعرفية كان معلمهم لا يجيد سوى سمة واحدة أو سمتين فقط من السمات العشرة.

في هذا السياق كتب العالمان فاينرت/هيلمكه Weinert/Helmke ما يلي: فقط في إحدى الفصول ذات الأداء المتميز المشاركة في دراسة شولاستيك كان معدل توافر السمات العشرة للتدريس الجيد فوق المتوسط، «أما في الفصول الأخرى فقد كان معدل توفر السمات العشرة متفاوتاً بشكل كبير» (صفحة ٤٧٢ في المرجع ١٩٩٧ Weinert/Helmke).

مما سبق نستنتج ما يلي:

معظم الطرق وليس جميعها تؤدي إلى تحقيق التدريس الجيد.

فخيلط المعايير لا يطالب بتوحيد كل أساليب التدريس، لأن التدريس الناجح له سماته الخاصة.

● ثانياً: المعايير العشرة- شبكات الجودة

ما العلاقة التي تربط بين المعايير العشرة للتدريس الجيد؟ هل هناك تأثير متبادل بينهما؟ أم أن كل معيار يتطور بمفرده دون التأثير بالمعايير الأخرى؟

● هناك فريق من الباحثين مقتنعين بأنه لا يجوز استبدال معيار بآخر، أو بمعنى آخر: عندما يكون هناك نقص أو قصور شديد في أحد المعايير فإن ذلك سيؤدي إلى تداعي (تهاوي) عملية التعلم بأكملها.

- بينما يرى الفريق الآخر أن المعايير تعوض بعضها بعضاً، أي أن القصور الشديد في أحد المعايير يعوض عنه بقوة تأثير معيار آخر.
- فأي الفريقين رأيه يعد صحيحاً؟ إن الحقيقة تقع في مكان ما في المنتصف. فمن ناحية عندما تجتاز قوة تأثير المعيار حدًا معيناً، فإن ذلك يؤدي إلى ظهور علاقات التأثير والتأثر المنشودة. ومن ناحية أخرى يطور المعلم المحترف إستراتيجيات يستطيع عن طريقها أن يوازن بين نقاط الضعف في أحد المعايير ونقاط القوة في معيار آخر، وذلك بالتعاون مع التلاميذ:
- إن المعلم الذي يقوم بتصميم واضح لسير الحصة التدريسية، ويختار سرعة التعلم بحرفية ومهارة، يمكنه تحقيق نتائج جيدة دون تنويع في طرق التدريس المستخدمة (صفحة ٢٥٠ في المرجع Weinert/Helmke ١٩٩٧).
- المعلم الجيد الذي لم يهيئ نفسه جيداً للتدريس بالشكل المطلوب يستطيع أن يحرز نتائج جيدة ويحقق نجاحات مع تلاميذه، حيث يجب عليه أن يسلك أثناء تدريسه سلوكاً يضع التلاميذ في بؤرة اهتمامه، فيتناول أفكارهم ويناقش مقترحاتهم في حل التدريبات (سيل Seal ١٩٩٧).
- النقص في الكفاءات التخصصية لدى المعلم يمكن الإستعاضة عنه إلى حد معين، ففي دراسة ماركوس MARKUS-Studie تمت البرهنة على أن معلمي المدارس الثانوية المتخصصة والمدارس الأساسية المستجدين في تخصص الرياضيات استطاعوا إحراز نتائج تعلم جيدة في بايرن Bayern، وذلك مثل ما قام به المعلمون المتخصصون المؤهلون والمدرّبون مع تلاميذهم (صفحة ٥٩ في المرجع Helmke ٢٠٠٣).
- هذا ينطبق أيضاً على عامل «المناخ التعليمي»، فالتلاميذ يتعلمون على الوجه الأمثل عندما يوفر المعلم مناخاً تعليمياً مشجعاً ولطيفاً، وهذا يتطلب تصميمًا واضحاً للحصة ومشاركة عادلة ونزيهة من جانب التلاميذ في العمل التعليمي.
- فمن المؤكد أنه لا يمكن أن تحل سمة من سمات الجودة محل سمة أخرى:
- فمن الثابت لدينا أن سمة «التشخيص والتنمية الفردية» (السمة السابعة) لا تظهر نتائجها إلا إذا تحققت سمة وضوح بنية الحصة (السمة الأولى)، وهذا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بسمة «تنظيم الوقت» (السمة الثانية) (صفحة ٩٣ في المرجع Helmke ٢٠٠٣).

هذا وقد اثبتت التجارب التطبيقية أن التشخيص الدقيق في حد ذاته لا يضمن نجاح عملية التعلم، والمعلم قد لا يندهش من هذه النتيجة.

المعلم الجيد يوازن بين مواطن الضعف في إحدى السمات ومواطن القوة في سمة أخرى.

● ثالثاً: عودة للحديث مرة أخرى حول العمل المشترك وتكوين الإهتمامات

لقد أشرت فيما سبق إلى أن التدريس الجيد يهدف إلى عمل ناجح يشترك فيه المعلم مع تلاميذه، ثم نوهت إلى نفس الشيء عند عرض المعايير الثالث (مناخ مشجع على التعلم)، والخامس (التواصل الهادف)، والتاسع (شفافية الإنجازات المتوقعة)، بالإضافة إلى أن ذلك العمل المشترك يحتل مكان الصدارة في الخريطة التعليمية Didaktische Landkarte المرفقة بهذا الكتاب.

إن فكرة اعتماد عملية التعليم والتعلم على العمل المشترك هي فكرة قديمة أزلية، وتم إحيائها من جديد في الوقت الراهن من جانب الباحثين المتخصصين في التعليم مثل أولريش أوفرمان Ulrich Oevermann (صفحة ١٥٢ وما يليها ١٩٩٦)، ويوهانس باستيان/ فيرنر هيلسبر Johannes Bastian/ Werner Helsper (صفحة ١٨٦ ٢٠٠٢) ويوهان سيوتس Johann Sjuts (٢٠٠٣)، وفي ضوء ما سبق إليكم التعريف التالي للعمل المشترك:

تعريف ١٧ : العمل المشترك هو عقد اجتماعي تعليمي مبرم بين المعلم وتلاميذه بشأن الحقوق والواجبات ومستوى الأداء المطلوب تحقيقه.

إذاً فالحديث هنا يتعلق بعقد تعليمي يضع عمليتي التعليم والتعلم في بؤرة اهتمامه، فضلاً عن ذلك فهو عقد اجتماعي، لأنه لا يؤتي ثماره إلا عن طريق الثقة المتبادلة بين المعلم والتلميذ. ومن ثم فإن ذلك العمل المشترك يمكن أن يتخذ أشكالاً متعددة، منها:

عمل مشترك ضمني: يُقصد به اتفاق ضمني بين كل من المعلم والتلاميذ على أن المدرسة وُجدت من أجل التعلم.

حوار خلافي: يوضح المعلم ما قام بتحضيره للتلاميذ ويلقي نظرة عامة على المقرر الدراسي، فيجرب التلاميذ أسلوب المعلم في الشرح وتوصيل المعلومات، غير أنهم يجب أن يكونوا على استعداد لفسخ العقد المبرم بينهم وبين المعلم في أي وقت.

عمل مشترك صريح: يعقد المعلم والتلاميذ اتفاقاً ملزماً في بداية العام الدراسي يحددون فيه شئون الأداء الحالي والتوقعات المستقبلية (يمكن تطبيق مثل هذا الاتفاق في المرحلة الثانوية).

عقد رسمي: يقوم المعلم والتلاميذ بكتابة: مَنْ سيقوم بأداء عمل ما، وما هذا العمل، وما هي طبيعة الأداء المتوقع بالتفصيل، إلا أن هذا النوع من العقود نادراً ما يحدث في المدرسة، فقد يحدث في مدارس تعليم القيادة أو في مدارس تعليم الموسيقى.

التظاهر بأن هناك عمل مشترك: يتظاهر التلاميذ بالاهتمام والانتباه لشرح المعلم، أو يبرم بعض التلاميذ اتفاقاً مع المعلم يتبع القاعدة الآتية: «اتركني في هدوء، وأنا لا أزعجك أثناء العمل مع تلاميذ آخرين».

رفض التعلم: حيث لا يوفق المعلم والتلاميذ في تحقيق العمل المشترك.

هناك عوامل عديدة تؤدي دوراً هاماً في تحقيق أي شكل من هذه الأشكال: وهي عمر التلاميذ، المناخ المدرسي، الدافعية للتعلم، الاهتمامات حول مجال التخصص، الوقت المتاح، شخصية المعلم ومهارته في تصميم المواقف التعليمية، فعندما يحب التلاميذ الصغار معلمهم، فسوف يؤدي ذلك إلى حبهم لمادة التخصص، فهؤلاء التلاميذ الصغار لا يخطر ببالهم التعاقد بشكل رسمي مع المعلم حول المحتوى التدريسي وشروط العمل، ففي هذه المرحلة يسهل على المعلم أن يجذب تلاميذه إلى مجال التخصص أو أن ينفرهم منه، فهم متحمسون بقدر كبير لكل شيء يمكن أن يتعلموه (قارن صفحة ١٥ في المرجع ١٩٩٢ Krapp).

أما التلاميذ الأكبر سنًا فهم - على العكس من ذلك - يفصحون عن رغباتهم بوضوح وبشكل عملي عندما يريدون مساومة المعلم بشأن العمل المشترك القائم بينهم، فهم في هذا السياق يعتبرون عمليين حتى أكثر من معلميهـم، إذ أنهم على وعي تام بأن سوق العمل يتطلب مؤهلاً دراسياً جيداً، غير أنهم ليس لديهم اهتمام وحماسة للذهاب كل صباح إلى المدرسة بحماس وهمة عالية ويتصرفون على هذا النحو في اثنتي عشرة أو خمسة عشرة مادة دراسية مختلفة، لهذا السبب فإنهم يتصرفون بطريقة اقتصادية وعملية طبقاً للقاعدة التي تقول:

التعليم الجيد هو التعليم الذي يُبذل فيه القليل من

الجهد في العمل المدرسي ويؤدي إلى نتائج ممتازة.

لهذا السبب فإن الإستراتيجية السابقة «التظاهر كما لو كان هناك عمل مشترك» ليست خاطئة تماماً، فالمعلم يعلق أمله على أن التلاميذ الذين يظهرون المشاركة الزائفة قد يستفيدون تعليمياً ولو بالقدر القليل، أو يؤثر ذلك إيجاباً في دافعيتهم نحو التعلم، فمن وجهة نظر بعض المعلمين تبدو هذه الإستراتيجية أفضل من التعامل بطريقة حادة مع التلاميذ والتي قد تؤدي إلى حدوث مواقف صراع لا يمكن حلها إلا عن طريق طرد التلميذ خارج الفصل الدراسي.

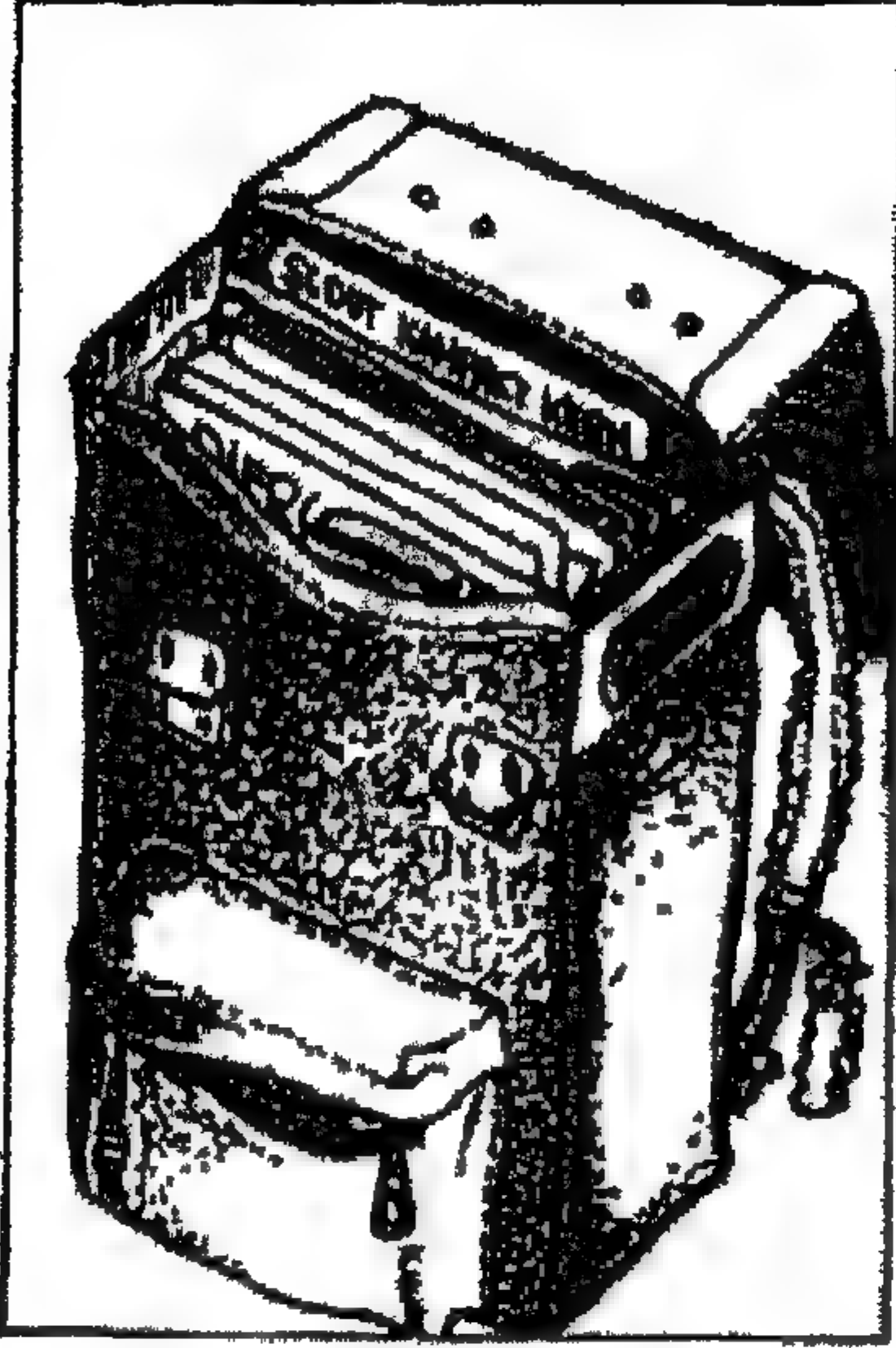
لذا يجب علينا تأمل هذه الإستراتيجية بقدر من الواقعية وليس الإستسلام!

الفصل الثالث



الفصل الثالث

التدريبات التأملية



هذا الفصل ينبغي أن يساعدك عزيزي المعلم في تطوير تصوراتك اليومية وتكوين «نظريتك الشخصية» حول التدريس الجيد، في ضوء ما تم عرضه في الفصل الثاني عن «المعرفة النظرية» للتدريس الجيد سوف يتم التعريف بذلك في مقدمة هذا الفصل، إن غالبية «التدريبات التأملية» تتحقق من خلال «التعلم التعاوني» وهو أسلوب تعلم تم توضيح فاعليته وأثره في الفصل الثاني، فقد تم تطوير واختبار فاعلية «التدريبات السبعة» التالية مع بعض الطلاب المعلمين المتميزين، فمعظم «التدريبات التأملية»

التي سنعرضها يمكن القيام بها بشكل فردي، غير أنه يفضل القيام بها في مجموعات، كما يمكن تغيير ترتيب القيام بها ولكننا ننصح بالبدء بالتدريب الأول أو الثاني، وسنبداً بتوضيح بعض التعريفات والمفاهيم.

● مقدمة لتأمل الأداء التدريسي

من المتعارف عليه في «الأبحاث المتخصصة» التفرقة بين «المعرفة النظرية» من ناحية و«المعرفة التجريبية» من ناحية أخرى، فكلاهما مطلوب لتحقيق التدريس الجيد، «المعرفة النظرية» يمكن الحصول عليها أثناء الدراسة والتدريب، من خلال الوسائط التكنولوجية والكتب المتخصصة وغيرها. أما المعرفة التجريبية فإنه يوضع أساسها أثناء وقت الدراسة في المدرسة، ثم يتم تنمية وبناء هذه المعرفة أثناء الدراسة الجامعية، وكذلك من خلال التدريب العملي وقبل كل ذلك في السنوات الأولى من العمل في ميدان التدريس، فالمعرفة التجريبية ترتبط دائماً بالخبرة

الشخصية التخصصية أي بالسيرة الذاتية للشخص وخبراته التي مر بها، إضافةً إلى مشاعره وأحاسيسه، إذن فهي تشير إلى كل ما يمكن للمرء اكتسابه من خلال دراسته دون أن يدرك، إلا أن هذه المعرفة لا تتكون فقط من خلال المعرفة النظرية وإنما أيضًا من خلال الخبرات الذاتية الثرية التي يمر بها الفرد، فأساسها يتكون من تصوراتنا عن التدريس الجيد والتدريس السيئ وتتكون هذه التصورات عمومًا من خلال:

■ مواقف النجاح والإخفاق التي مررنا بها في بداية الدراسة ونهايتها

■ التعامل مع الطلاب المتميزين وذوى المستوى المتدنى

■ نتائج الدراسة المرضية وغير المرضية

■ المشاكل البسيطة والمعقدة التي نمر بها

إنه أثناء سلوكنا نستحضر هذه التصورات في مخيلتنا ونفكر فيها، ولا نفكر في النظريات العلمية التي درستناها، فهذه التصورات هي التي تُكوّن إدراك المعلمين الذين يقومون بالانتقاء منها وتشكيل شعورهم وأسلوبهم وسلوكهم التدريسي.

المعرفة النظرية: تحتوى على المعلومات المنظمة التى تُبنى على الخبرات العملية في الواقع التدريسي، وهذه المعرفة هي التي تسمح لنا بالنقد وإبداء الرأي في أسلوب تدريسنا وأسلوب تدريس الآخرين، كما نستطيع أيضًا من خلالها ترجيح إحدى النظريات على الأخرى، بالإضافة إلى ذلك فإن هذه المعرفة النظرية توضح لنا أن خبراتنا التدريسية ليست هي نهاية المطاف، فمن الممكن أن تكون باعثًا قويًا لتخيل الصورة المثلى عن التدريس الجيد أى «يوتوبيا التدريس الجيد»، وذلك على عكس الواقع المدرسي الحالى.

القدرة الأدائية: ينبغى أن تنضم إلى المعرفة التجريبية والمعرفة النظرية وهى تتمثل فى القدرة على إنجاز المسئوليات التعليمية والتربوية سواء في المواقف الروتينية المعتادة أو المواقف الجديدة التي تحدث دون سابق خبرة أو إعداد مسبق، حيث يجب أن يكون هذا الإنجاز إنجازاً دقيقاً محققاً للأهداف طبقاً للمعايير المؤسسية، فإذا حدث تعارض بين المعرفة النظرية والمعرفة التجريبية هنا تنشأ إشكالية، فمن سيكون صاحب اليد العليا؟ فالدراسات والبحوث التجريبية أثبتت أن غالبية المعلمين في حالة صراع بين خبراتهم الذاتية العملية وبين الإتجاهات النظرية، فهذا يعني أننا من الممكن أن نكون «سجناء» لخبراتنا الذاتية، ولكي

نتحرر من ذلك فإن الطريق الآمن هو أن نكتسب خبرات أخرى من خلال العوامل الآتية:

- الذهاب إلى مدرسة جديدة ذات تنظيم مختلف.
- الاشتراك في «مجموعة عمل» واكتساب خبرة تدريسية مختلفة ونقل تلك الخبرة والإستفادة منها.
- التعرض لأزمة شخصية أو أثناء العمل تدفعنا لتغيير تصورنا عن التدريس الجيد. فهذا بالطبع ليس له علاقة وثيقة بالعمل النظري، إذ أن العمل النظري لا يبدأ إلا عندما نحاول تطوير خبراتنا استناداً على معارفنا النظرية، وهذا مثلاً يحدث عند قراءة تكمل لهذه السطور، وإعادة تقييم المعرفة النظرية تساعد على نقد الخبرة الذاتية وإعادة تكوينها من جديد، ومن ثم فإن «النظرية الذاتية تتطور» ويتفق هذا القول مع رأي الباحثة إينجريد كونسه Ingrid Kunze (٢٠٠٤).

النظريات الذاتية^(١) حول التدريس الجيد، هي عبارة عن افتراضات تأملية ونقدية حول الأسس والتأثيرات والأسباب والنتائج في سياق «الأداء التدريسي»، حيث تتكون هذه النظريات بناءً على المعرفة التجريبية والمعرفة النظرية، وبالطبع فإن هذه النظريات الذاتية ليست ثابتة مثل النظريات العلمية، فمن حيث المبدأ يجب أن تكون هذه النظريات الذاتية مصممة وفق المعايير العلمية المتبعة في وضع النظريات العلمية، أي أنها تتميز بما يلي:

- أنها تحتوي على فرضيات علمية محددة، في حالتنا هذه فهي فرضيات حول الأسباب والنتائج والعلاقة بين خصائص التدريس الواضحة ونجاح الطلاب المتوقع أو الملاحظ.
- إنها تختبر المعايير التي تم وضعها بناءً على المعرفة التجريبية أو أثناء العملية التدريسية.

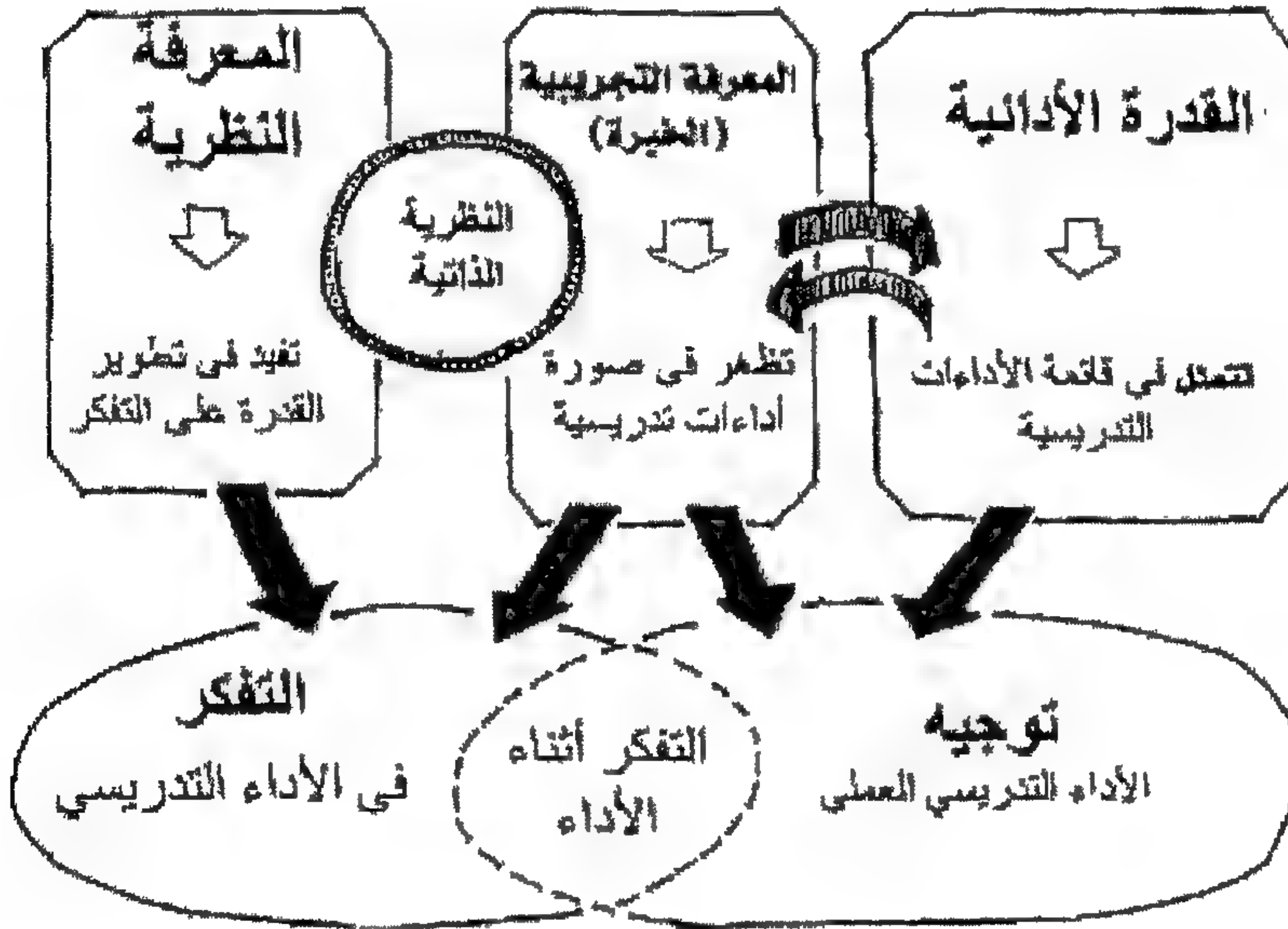
وصفات التدريس التي تُعطى للمبتدئين في مهنة التدريس لمساعدتهم على التدريس الجيد هي ليست نظريات، وإنما هي عبارة عن قواعد عامة تقتصر إلى فرضيات توضح علاقات السبب والنتيجة بها، وبالتالي فهي ينقصها التفسير في إطار النظريات العلمية (ماير Meyer ١٩٨٠، صفحة ٤٩).

(١) لمزيد من التصورات حول صياغة النظريات الذاتية بإمكانكم الرجوع إلى الصفحات ٤٤-٦٥ في المرجع Gert ٢٠٠٣ Lohmann حول إدارة الفصل، وكذلك الصفحات ٢٣-٣٢، ٣٥-٤٢ في المرجع Christoph Burkard/ Gerhard Eikenbusch ٢٠٠٠، وكذلك في الفصل الرابع الجزئية السادسة (٦٠٤).

فمن يستطيع ذلك يطلق عليه الباحثون المتخصصون «متدرب متأمل»، ونحن نغير هذا المسمى ونقدم لكم التعريف التالي:

تعريف ١٨: يتفكر ويتأمل متخصصو التربية وفن التدريس في الفرضيات العلمية ويختبرون مدى نجاحها في التدريس بأسلوب منهجي.

والآن يمكننا إدراك العلاقة بشكل منظم بين المعرفة النظرية، المعرفة التجريبية والقدرة الأدائية، فالنظرية الذاتية «تتذبذب» بين المعرفة النظرية والمعرفة التجريبية، لذلك فالنظرية الذاتية تعد أيضاً معرفة تخصصية، وهي مجال قائم بذاته ويقع بين «المعرفة بالأداء العملي» و«المعرفة العلمية المنظمة» (ديوى وآخرون Dewe u. a. ١٩٩٢).



الشكل ١.٣، المعرفة النظرية والمعرفة التجريبية والقدرة الأدائية

إذاً ماذا يجب علينا أن نفعل كي نطور خبراتنا الذاتية في التدريس الجيد لتتحول هذه الخبرات إلى نظريات شخصية؟ حول هذا السؤال يطرح العلماء المتخصصون إجابة واضحة لكنها نظرية جداً، فهم يقولون: «حاول أن تخلق مساحة من التفكير والتأمل في أدائك التدريسي».

إن مساحة التفكير والتأمل تشير إلى القدرة على ملاحظة الواقع التدريسي

الذاتى بدون حكم مسبق ومن وجهة نظر الآخر التى تستند إلى أسس نظرية .

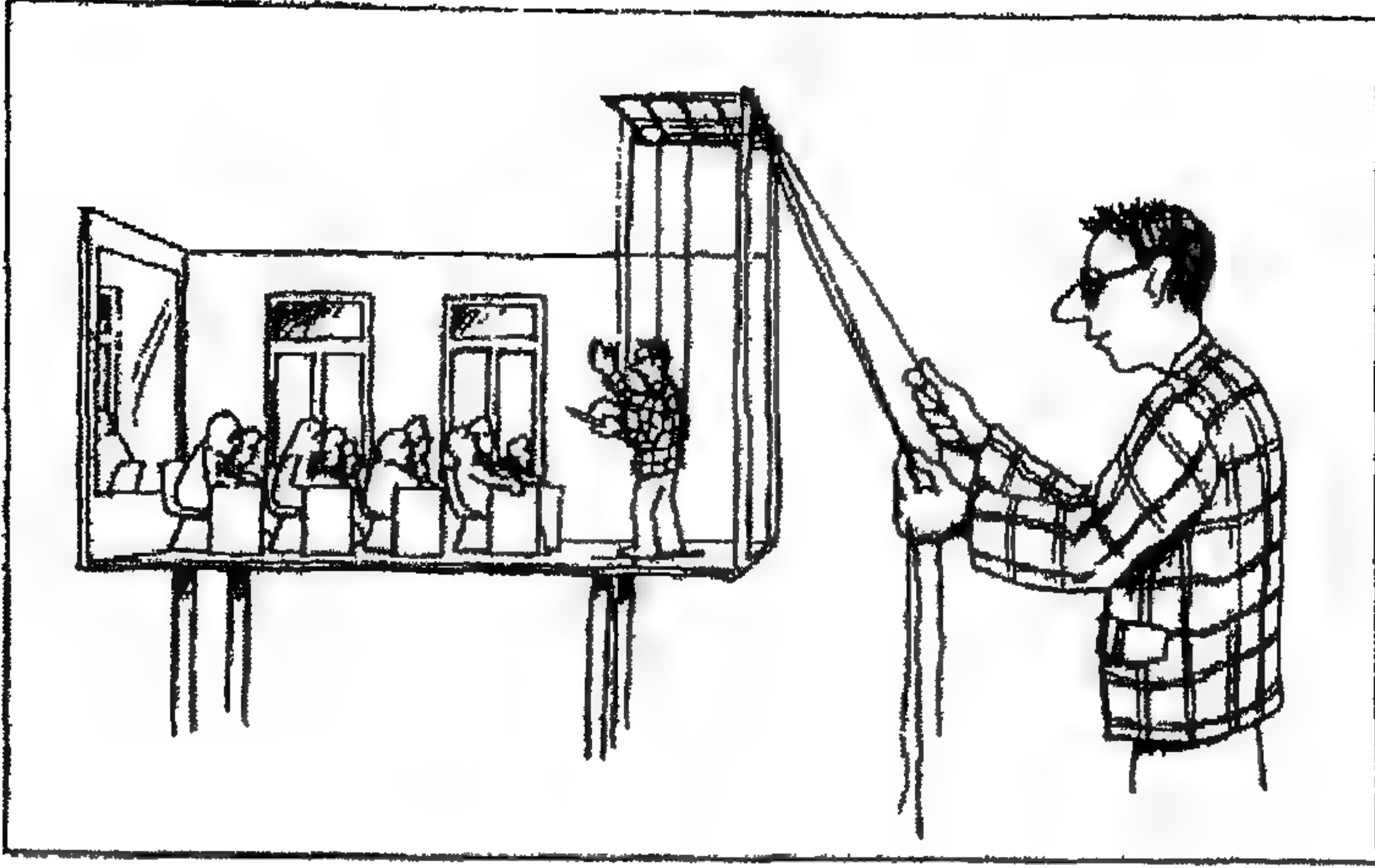
ولقد بحث العلماء المتخصصون هذه العمليات وحددوا مستويين للتفكر والتأمل (شون Schön ١٩٨٣؛ قارن أيضاً ألتريشتر/بوش Altrichter/Posch ١٩٩٦) :

النوع الأول للتفكر: هو «التفكر أثناء الأداء» ومن سمات هذا المستوى من التفكير أنه يحدث أثناء الأداء الفعلى للتدريس، حيث يمكن تطبيق ذلك النوع من التفكير أو التأمل فى المواقف التى لا تتلاءم فيها الأنماط السلوكية الروتينية أوالمعرفة التجريبية للتصدى للمواقف التدريسية الجديدة، لذلك فإنه من الضرورى أن يفهم المعلم الموقف الجديد، وذلك يأتي من خلال التفكير في الموقف ووضع إطار جديد يستطيع المعلم من خلاله تجريب بدائل تطبيقية لأداءات لم تكن متاحة من قبل (صفحة ١٣٥ فى المرجع Schön ١٩٨٣).

النوع الثاني للتفكر: هو «التفكر حول الأداء» في هذا النوع من التأمل يرتد المعلم بمخيلته إلى الوراء للبحث فيما يُسمى ببنية مواضع التأمل، وذلك بهدف الحكم على الأداء الشخصي التطبيقي بأسلوب منهجي منظم، وهنا يكون المعلم قد تخلص من الضغط الناتج عن السلوك التدريسي، وهذا ما يؤدي غالباً إلى تحليل وتنظيم جديد للمعرفة الذاتية على مستوى الأداء الذاتي وكذلك المعرفة التجريبية (ديركس Dirks ٢٠٠٠).

فالمعلمون المتخصصون تكمن لديهم القدرة على القيام «بالتفكر أثناء الأداء التدريسي»، أما في المواقف التدريسية ذات الإشكاليات المعقدة فيجب عليهم «التفكر حول الأداء»، وعلى هذا النحو فإن العلاقة المتبادلة بين مستويى التفكير قد تكون مثيرة حسب رأى المؤلف هيلبرت ماير Hilbert Meyer وهى يمكن أن تحدث عند الحوار مع الزملاء، وأثناء مشاهدة التلفاز، أو أثناء الإطلاع على كتاب وفي مواقف أخرى عديدة، قد يكون الموقف التالي قد حدث لك عزيزى المعلم أثناء عملك اليومي:

■ أنت تقوم بالتدريس الآن مثلما تفعل بشكل روتيني وتقف أمام تلاميذك وتشرح المحتوى الذى اعتدت عليه منذ عدة سنوات، وفجأة تفكر فيما مضى أو ما بجانبك وتتنظر لنفسك وتنتقد ذاتك أثناء عملية تدريسك وتتساءل ماذا أفعل هنا مع هؤلاء التلاميذ الذين يبلغ عددهم عشرون تلميذاً؟ هل ما أفعله هو عمل ذو جدوى؟ ما هو تصور هؤلاء التلاميذ تجاهى؟ إنني أريد منذ فترة طويلة أن



أنت مدعوفي هذا الفصل لملاحظة ما يحدث لك عند قيامك « بالتفكير والتأمل أثناء الأداء التدريسي»، وبينما أنت تفعل هذا ستجد نفسك في المستوى الثاني أي «التفكير حول الأداء» وهذا ما أوضحناه سابقاً وأطلقنا عليه مصطلح «قدرات ما وراء المعرفة».

واليكمل الملخص التالي: إن جملة المعايير الخاصة بالتدريس الجيد هي وصفة يمكنك من خلالها أن «تتحرك» وتطور نظريتك الشخصية حول التدريس الجيد، فهذه المعايير سوف تساعدك على بناء مساحة للتفكير في أسلوب التدريس الذاتي لديك، هذا يفيدك عزيزي المعلم في الإدراك والتعرف على الأسباب النظرية لبعض نقاط القوة والضعف لديك، فالتدريبات السبعة التالية سوف تساعدك على صياغة بعض التصورات، وهذا ليس بالشئ القليل.

١.٣ التدريب الأول: القمة والقاع

هل مازلت عزيزي المعلم بعد مطالعتك للفصل الثاني محتفظاً بأرائك حول أهم سمات التدريس الجيد؟

هدف التدريب: إعادة التفكير في المعرفة العلمية الذاتية لديكم حول معايير الجودة.

مدة التدريب: اثنتا عشرة دقيقة.

لقد طلبت منكم في الفصل الأول التفكير والتأمل لمدة دقيقة كاملة في أهم سمتين للتدريس الجيد من وجهة نظركم الشخصية، ثم طرحت عليكم سؤالاً عن

العوامل التي تؤثر سلباً على نجاح عملية التعلم، والآن نعود مرة أخرى لهذه النقطة، وأطلب منكم الإجابة عن هذه الأسئلة من جديد، ولكن هذه المرة في ضوء معرفتكم بمعايير الجودة العشرة المقترحة:

يُعد بالنسبة لى أهم معايير الجودة العشرة معيار:	
ثم يأتي في المرتبة الثانية:	
إن عدم نجاح عملية التدريس غالباً ما تتم في تصورى بسبب:	

لقد أوضحت لكم في مقدمة هذا الكتاب أن معايير الجودة لا يمكن تطبيقها بشكل مطلق، لذلك فهناك سؤالان إضافيان:

أى فئة من فئات التلاميذ تلائمها سمتى التدريس الجيد اللتين ذكرتا آنفاً؟	
ما المجالات التى يصلح لها أهم معيار من معايير الجودة (على سبيل المثال المعارف المتخصصة، التعلم الإجتماعي، القدرة التدريسية)؟	

وحيث يرى باحثو طرق التدريس التطبيقيون أن المعيارين الأول (بنية واضحة للحصة) والثاني (الإهتمام بوقت التعلم الفعلى) هما الأفضل من بين المعايير العشرة، فعليك عزيزى المعلم ألا تلحق تلك النتائج العملية بنظريتك الذاتية حول التدريس الجيد دون تأملها جيداً، فالباحثون غالباً ما يذكرون فقط متوسط المعالجة الإحصائية لنتائج أبحاثهم، لذا فعليك مراعاة وجهة نظرك الشخصية!

٢.٣ التدريب الثانى: لعبة الطاحونة حول موضوع معايير الجودة

يجب على كل من سيتناول هذا الكتاب في مجموعة دراسية أن يقوم بهذا التدريب، فهو جيد وملائم كمدخل أو مقدمة فى حلقة دراسية (سيمنار) حول موضوع «التدريس الجيد»، كما أنه ممتع حقاً لأنه يتيح للتلاميذ تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، وذلك عند تبادلهم للمعلومات، حيث يظل ذلك فى إطار جو من المودة والألفة بين الزميلين داخل المجموعة.

أهداف التدريب

(١) تنشيط المعرفة التجريبية حول معايير جودة التدريس الشخصية.

(٢) التدريب على تبني وجهات نظر محددة بفترة زمنية.

(٣) توضيح شروط (مواصفات) النجاح.

مدة التدريب: عشرون دقيقة

المكان: عزيزي المعلم أنت بحاجة إلى مساحات خالية داخل حجرة الدراسة لكي يستطيع التلاميذ التجول فيها بحرية وهدوء قدر الإمكان، فإذا كان لديك أربعين تلميذاً، فالمساحة الملائمة لهذا العدد هي ستة أمتار.

الموسيقى: أنت بحاجة إلى مُشغل موسيقي واسطوانة تحتوى على مقطوعة موسيقية تتراوح مدتها من اثنين إلى ثلاث دقائق.

ففى هذا التدريب هناك مراحل متتالية تبدأ بالموسيقى وتنتهى بالحوار بين المشاركين كما يلى:

(١) يتحرك الجميع بهدوء فى المساحات الخالية هنا وهناك أثناء تشغيل الموسيقى.

(٢) فإذا توقفت الموسيقى يقوم المشاركون بتكوين مجموعات عمل ثنائية يحددون فيها الطرف الأول والطرف الثانى.

(٣) ثم يجيب كلاهما عن واحد من ثلاثة أسئلة تم طرحها سابقاً وأُطلق عليها «أسئلة المجموعة ب»، على ألا تزيد مدة الإجابة عن دقيقتين مع مراعاة عدم المقاطعة من جانب الطرف الآخر.

(٤) يتبادل الطرفان الأدوار فى جولة جديدة، حيث يجيبان عن «أسئلة المجموعة أ» (مثال: أيكم استيقظ اليوم مبكراً عن الآخر؟ أو أيكم حصل على الدرجات الأفضل فى الإختبار؟)

(٥) يتبع ذلك فقرة موسيقية قصيرة، حيث يتجول المشاركون فى الحجرة، فإذا ما توقفت الموسيقى يبحث كل فرد عن شريك جديد لمجموعة العمل الثنائي.

فيما يخص لعبة الطاحونة حول موضوع «معايير الجودة» فى التدريس أقترح عليكم الأسئلة الثلاثة التالية «للمجموعة ب»:

أولاً: آراء شخصية

(أ) أذكر لزميلك في مجموعة العمل الثنائي سمة من سمات التدريس الجيد تعتقد أنها على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لك.

(ب) أذكر أيضاً إحدى سمات التدريس السيئ والتي تؤرقك منذ وقت طويل، عليك مراعاة أن تكون السمة المذكورة من سمات الجودة الحقيقية ولا تشير إلى كفاءات المعلم أو كفاءات التلاميذ.

ثانياً: تبديل المنظور

عليك عزيزي المعلم أن تفكر ملياً فيما يلي:

(أ) ما هي مواطن القوة في تدريسكم كما يراها تلاميذكم؟

(ب) ما هي مواطن الضعف في تدريسكم من وجهة نظر تلاميذكم؟

ثالثاً: تطوير التدريس في مدرستي

عليك أن تشرح لزميلك في مجموعة العمل الثنائي ما يجب تطويره في مدرستك، من أجل تدعيم نقاط القوة وتقليل مواطن الضعف في تدريسكم الشخصي.

٣.٣ التدريب الثالث: ملاحظة الأداء التدريسي

لقد تم تحديد معايير الجودة العشرة المجموعة Kriterienmix بطريقة سهلة ميسرة لكي يتم من خلالها ملاحظة الأداء التدريسي بشكل مباشر، لذلك فإن التدريب الحالي يلائم مرحلة الإعداد الأولى للتدريب الميداني، أو لكي يستخدم كمدخل في حلقة دراسية (سيمنار).

أهداف التدريب

(١) تنمية كفاءة ملاحظة الأداء التدريسي

(٢) التدريب على استخدام قائمة سمات التدريس الجيد.

مدة التدريب: قد يستغرق هذا التدريب حصة تدريسية ووقت إضافي للمناقشة.

المواد التعليمية اللازمة: الجدول التالي أو نسخة مكبرة منه.

عليك بتدوين ملاحظاتك أثناء الحصة التدريسية التي سيقدمها أحد الزملاء حول نقاط القوة ونقاط الضعف وكذلك النقاط اللافتة للانتباه الخاصة بكل سمة

من سمات التدريس الجيد، كذلك يمكنك التعديل في الجدول بإضافة ما تراه ملائماً من وجهة نظرك.

ومن الجدير بالذكر أن كل سمة من السمات العشر للتدريس الجيد لا تحظى بنفس الدرجة من الأهمية في كل حصة تدريسية، فقد يوجد بين الحين والآخر بعض الحصص التي لا يتم فيها التدريب على ما سبق تعلمه (السمة العاشرة)، أو البعض الآخر التي لا يهتم فيها المعلم بتنويع طرق التدريس (السمة السادسة)، إلا أننا على يقين بأن السمات من الأولى وحتى الخامسة (بنية واضحة للحصة، الإهتمام بأوقات التعلم الفعلى، مناخ مشجع على التعلم، وضوح المحتوى، التواصل الهادف) وأيضاً السمة العاشرة (إعداد بيئة الدراسة) على أدنى تقدير تؤدي دوراً ما في كل حصة تدريسية.

السمة	مشاركة المعلم	مشاركة التلميذ
١. بنية واضحة للحصة		
٢. الإهتمام بأوقات التعلم الفعلى		
٣. مناخ مشجع على التعلم		
٤. وضوح المحتوى		
٥. التواصل الهادف		
٦. تنويع طرق التدريس		
٧. تنمية الفرد		
٨. التدريب الذكى		
٩. شفافية الإنجازات المتوقعة		
١٠. إعداد بيئة الدراسة		

٤.٣ التدريب الرابع: تحليل نقاط القوة ونقاط الضعف وصياغة أنشطة للتطوير

لقد قمنا بتجريب هذا التدريب التأملى بشكل متكرر على دارسين ومعلمين تحت التدريب وكذلك أيضاً على معلمين متمرسين ذوي خبرة وعلى موجهين، فغالباً ما يدعو هذا التدريب إلى التأمل والتفكير الدقيق المتعمق في النظرية الذاتية حول التدريس الجيد.

أهداف التدريب

- (١) إدراك نقاط القوة ونقاط الضعف في الأداء التدريبي الشخصي
 - (٢) صياغة أنشطة للتطوير وتحقيق جودة الأداء التدريسي
- المشاركون:** يبدأ التدريب بتسعة مشاركين وقد يصل عددهم إلى تسعين أو أكثر (فالعدد هنا لا يعد ذا أهمية كبيرة).
- مدة التدريب:** ثمانون دقيقة تقريباً، حيث أن الخطوة الأولى مدتها خمس عشرة دقيقة، والخطوة الثانية خمس دقائق، أما الخطوات الثالثة والرابعة والخامسة فمدة كل منها عشرون دقيقة.
- المكان:** يتم تجهيز المكان بحيث يسمح باصطفاف المشاركين في شكل دائرة، سواء كانوا واقفين أم جالسين، بالإضافة إلى وجود مكان للعمل والدراسة لكل مشارك.

المواد التعليمية اللازمة

- (١) عزيزي المعلم أنت بحاجة إلى عشر أوراق مقاس A4، مدون على كل ورقة سمة واحدة من سمات جودة الأداء التدريسي، مع مراعاة عدم كتابة أي توضيحات على الورقة، على أن يكون خط الكتابة كبير، بحيث تكون واضحة يسهل على أي شخص قراءتها في أي مكان من الدائرة.
- (٢) أنت بحاجة إلى عدد من الأوراق يساوي عدد المشاركين مقاس A8 مدون على كل منهم إحدى سمات الجودة العشر (فعلى سبيل المثال إذا كان عدد المشاركين ثلاثين، فإننا بحاجة إلى ثلاثين ورقة مدون عليها السمة «بنية واضحة للحصة» وهكذا مع باقى السمات).
- (٣) وأخيراً لأداء هذا التدريب يلزمكم عدد من الأوراق مقاس A4 وأقلام لتدوين أنشطة التطوير (يمكنكم استخدام الأوراق الكبيرة المخصصة للملصقات الحائطية Poster بنفس عدد المشاركين).

خطوات التدريب

(١) عرض وتوضيح لسمات جودة التدريس العشرة: يقوم مُنظّم التدريب بوضع الأوراق العشرة مقاس A4 المدون على كل منها إحدى سمات التدريس الجيد على الأرض داخل الدائرة التي يصطف فيها المشاركون، ويشرحها في عجلة بشكل مختصر، (وإذا كان المشاركون قد قرأوا الفصل الثاني من هذا الكتاب فبإمكانكم تخطي هذا الشرح للسمات).

(٢) تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف: يطلب منظم التدريب من المشاركين ما يلي:

• أولاً: تحديد نقاط القوة، حيث يقوم كل مشارك باختيار سمتين من سمات التدريس الجيد اللتين تمثلان نقاط قوة بالنسبة له وذلك وفقاً لتقديره الشخصي (بطاقات نقاط القوة).

• ثانياً: تحديد نقاط الضعف: ففي هذه الخطوة يختار كل مشارك سمتين أخرتين من سمات التدريس الجيد اللتين يعتقد أنهما تمثلان إشكالية بالنسبة له وتحتاجان إلى تطوير في أدائه التدريسي (بطاقات نقاط الضعف)، غير أنه يُسمَح للمشاركين باصطحاب هذه البطاقات معهم إلى المنزل، (أما بالنسبة للمعلمين المبتدئين حديثي العمل في مهنة التدريس، فيمكنهم اختيار سمتين من سمات القوة لديهم وسمّة واحدة من سمات الضعف، إذ أنهم محدودوا الخبرة ويرون أن نقاط ضعفهم تفوق نقاط قوتهم بشكل ملحوظ).



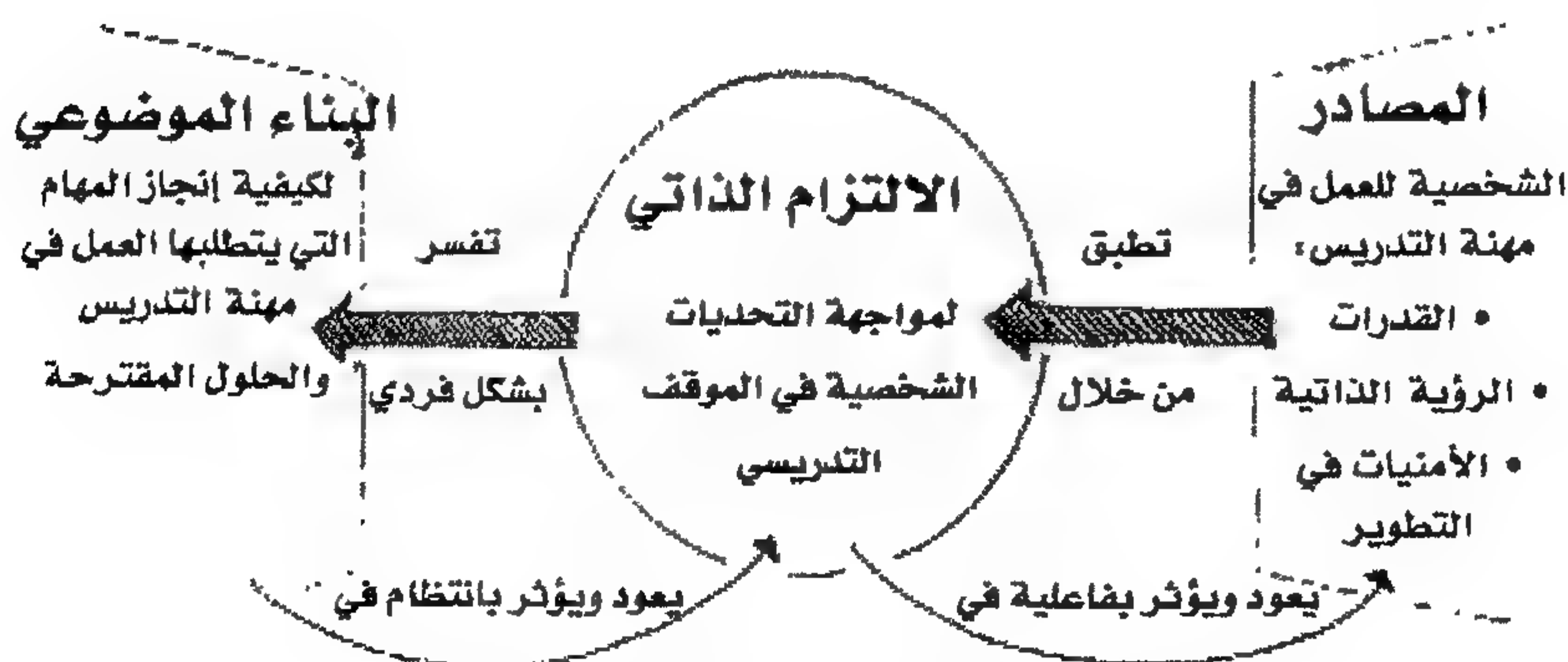
(٣) **مجموعة العمل الأولى**، تتمثل هذه الخطوة في بناء مجموعة عمل مكونة من ثلاثة أو أربعة مشاركين، يعرض كل فرد من أفراد المجموعة البطاقات التي اختارها أمام زملائه، كما يوضح سبب اختياره لها.

(٤) **عمل فردي**، يعود كل مشارك إلى مكانه ويأخذ معه بطاقاته الأربعة، ثم يفكر في نشاط حول سمة واحدة أو بطاقة واحدة، يهدف هذا النشاط إلى تطوير أدائه التدريسي وزيادة جودته، ويمكنه أيضًا تصميم تلك النشاط على إحدى الأوراق الكبيرة المخصصة للملصقات الحائطية Poster.

(٥) **مجموعة العمل الثانية**، ينضم كل مشارك إلى مجموعة العمل الخاصة به مرة أخرى، ويعرض عليهم أفكاره الأولية بشأن النشاط من أجل تطوير أدائه التدريسي.

أما إذا أردت عزيزي المعلم إجراء هذا التدريب كعمل فردي، فيجب عليك التركيز على صياغة نشاط يهدف إلى تطوير الأداء التدريسي الشخصي، أي طرح السؤال التالي: ما الذي يمكنك فعله من أجل دعم مواطن القوة وتقليل مواطن الضعف في أدائك التدريسي؟

فمثل هذه الأنشطة التي يقوم بها الدارس أو المتدرب على مهنة التدريس أو المعلم تعد ذات أهمية كبيرة في تكوين شخصيته التدريسية، كما أنها ضرورية لتشكيل كفاءة الأداء التدريسي الملائم من الناحية التربوية (صفحة ٢٢٨-٢٤٢ في المرجع Meyer ٢٠٠١)، حيث توضح تلك الكفاءة قدرة المعلم على الموازنة بين نواحي القوة ونواحي الضعف وأمنيته الشخصية من ناحية وبين طموحاته بشأن عمله بمهنة التدريس من ناحية أخرى.



الشكل ٢.٣: نشاط لتطوير الأداء التدريسي

٥.٣ التدريب الخامس: تعقيب منهجى منظم على الحصة أثناء التدريب على التدريس (Carola Junghans)

يرتبط هذا التدريب ارتباطًا وثيقًا بمفهوم «التعقيب على الحصة التدريسية» الذى طوره العالم ألفريد جول Alfred Goll (١٩٩٩)، وذلك فى إطار سمينار مشاهدة الحصة التدريسية، إذ ينبغي على كل المشاركين (وهم القائمين بالتدريس، المتدربين على التدريس، المعلمين المتخصصين ومشرفوا السمينار) إجراء مناقشة هادفة ومنظمة حول الموقف التدريسي على أن تتسم تلك المناقشة بالشفافية أمام الجميع، ولإثراء هذا التدريب يستخدم المشاركون المعايير العشرة لجودة الأداء التدريسي باعتبارها عنصرًا رئيسًا من عناصر حلقة النقاش، ومن ثمّ يستطيع المتدرب تحديد إطار عام من المعايير يستخدمه للحكم على أدائه التدريسي الشخصي، حيث يهدف هذا الإطار إلى تطوير عملية التعلم فى الحلقة الدراسية، إذ أن الداسين يتحملون مسئولية تطوير أدائهم التدريسي.

أهداف التدريب

(١) التأمل والتفكر فى المعرفة التجريبية أثناء التدريس وإعطاء تغذية راجعة فى ضوء المعايير المنهجية للشخص الذى يقوم بالملاحظة.

مدة التدريب: تتراوح مدة هذا التدريب بين ستين وخمسة وسبعين دقيقة.

المكان: حجرة تتسع لدائرة كبيرة.

المواد التعليمية اللازمة: من أجل تنفيذ هذا التدريب فأنت عزيزى المعلم بحاجة إلى مجموعة من الأوراق الملونة بلونين مختلفين، وعشر أوراق مقاس A4 مدون على كل منها أحد معايير الجودة العشرة، كما تحتاج إلى اثنى عشر شريط من الشرائط الورقية مدون عليها عناصر تقييم الأداء التدريسي والتي تم مناقشتها سابقًا فى الحلقة الدراسية^(١).

خطوات التدريب: عليك عزيزى المعلم بوضع الشرائط الورقية المدون عليها عناصر تقييم الأداء التدريسي فى أرضية الحجرة على شكل دائرة، ثم تقوم بصف الأوراق العشر التى دونت عليها سمات جودة التدريس فى دائرة أوسع من الدائرة الأولى.

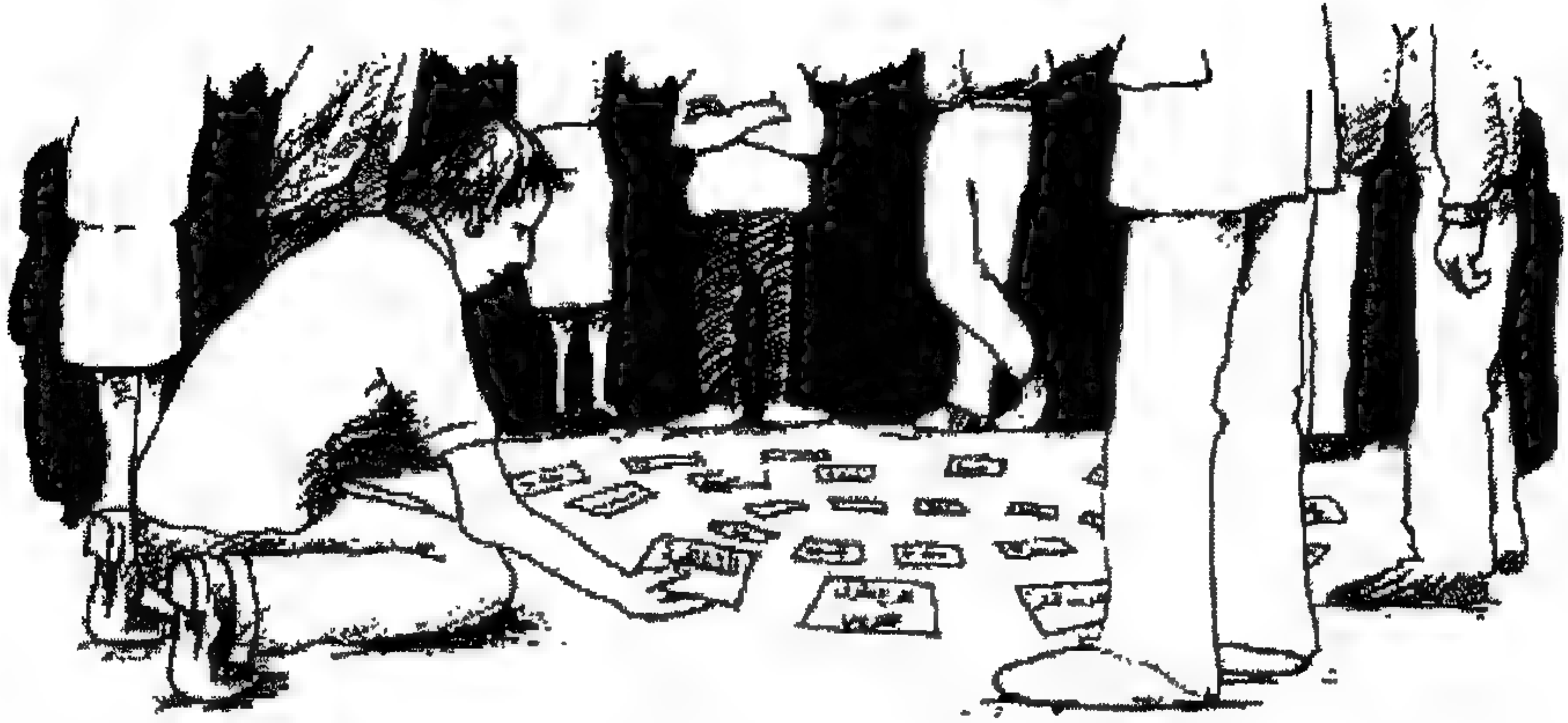
(١) نحن الآن بصدد استخدام أربعة عشر عنصرًا لتقييم الأداء التدريسي، وهى: تنظيم الحصة التدريسية، أشكال العمل الاجتماعى داخل الفصل، تقسيم مراحل التدريس، والانتقال بسلاسة من مرحلة لأخرى، البناء التربوي، مبادئ التعلم، الوسائط التعليمية، الروتين اليومي داخل الحصة الدراسية، المناخ السائد داخل الفصل، سلوك المعلم وأدائه، سلوك التلاميذ، التنمية الفردية، معايير تقييم الأداء، نمو التعلم وتحقيق الهدف المنشود.

(١) **وجهة نظر المعلم القائم بتدريس الحصة والذي تمت مشاهدة أدائه التدريسي:** يعلق هذا المعلم باختصار على حصته التدريسية موضحاً كيف خطط لها وأداها وذلك في ضوء عناصر تقييم الأداء التدريسي الموجودة في أرضية الحجرة.

(٢) **وجهة نظر المراقبين للحصة التدريسية:** في الجولة الأولى يدون المشاركون في المناقشة كل إيجابيات الحصة على بطاقات تحمل نفس اللون، حيث يكتبون ما أعجبهم في الحصة التدريسية، بحيث يُدَوَّن كل عنصر في بطاقة خاصة به ثم تُقرأ البطاقات بالتناوب، وبعدها يحاول المشاركون ترتيب البطاقات المدون عليها النقاط الإيجابية حول الحصة التدريسية وفقاً لعناصر تقييم الأداء التدريسي الموجودة على الأرض، ثم تتضح الصورة العامة بعد الإنتهاء من تنظيم جميع البطاقات، حيث يمكن التعرف على أي سمة من سمات التدريس الجيد استندت إليها تعليقات المشاركين بصفة خاصة، ثم يقوم المعلم الذي دُرِّس الحصة بجمع هذه البطاقات. ومرة أخرى يبدأ جميع المشاركين باختيار بطاقات (أوراق) بلون آخر ويدونون عليها ما يرغبون في مناقشته مما تم مشاهدته من حصة تدريسية (كل موضوع على بطاقة).

أما في الجولة الثانية فيقوم جميع المشاركين في المناقشة بتدوين النقاط أو الموضوعات التي يودون إثارتها للمناقشة على بطاقات أخرى تحمل نفس اللون، غير أنها مختلفة عن بطاقات المجموعة الأولى في اللون، حيث يتم هذا التدوين بعد مشاهدتهم للحصة التدريسية التي قام بها أحد الزملاء سابقاً، على أن تتناول كل بطاقة عنصراً أو موضوعاً واحداً، ثم تُقرأ هذه البطاقات بالتتابع، وتُشرح بشكل مختصر، وبعدها يتم تنظيم تلك البطاقات في منتصف الدائرة وفقاً لعناصر تقييم الأداء التدريسي، أي إدراج كل بطاقة تحت العنصر الملائم لها، وفي نهاية هذه الخطوة يتم مناقشة الصورة العامة للحصة التدريسية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي.

(٣) **تحديد محاور المناقشة:** يحدد المعلم الذي قام بالتدريس محاور المناقشة من خلال البطاقات الموضوعية على الأرض في وسط الدائرة، ويقوم بإعادة تصنيف تلك البطاقات من جديد إذا استدعى الأمر ذلك، ثم يضع عناوين محددة لمجموعة معينة من الموضوعات، وذلك في ضوء عناصر تقييم الأداء التدريسي ومعايير الجودة، ثم يعيد ترتيبها حسب أهميتها.



(٤) حوار تقييمي للأداء التدريسي، يتم طرح الموضوعات التي اختارها المعلم للمناقشة.

(٥) الخلاصة والتعقيب: يعلق المعلم الذي قام بالتدريس على الموضوعات التي تمت مناقشتها، ويوضح نقاط قوته وما هي الأنشطة أو الواجبات التي ينبغي عليه القيام بها لتطوير أدائه التدريسي، وذلك في ضوء سمات الجودة العشر.

(٦) التأمل والتفكير في التدريب: تعد هذه الخطوة ذات أهمية بالغة وخاصة إذا كان معلم متدرب هو من يدير حلقة النقاش، وليس المسئول عن الحلقة الدراسية (مشرف السيمانار).

٦.٣ التدريب السادس: الحديث مع التلاميذ حول التدريس الجيد (Christina Sczesny)

يختلف التدريب السادس عن التدريب الرابع الذي تناولناه سابقاً، حيث يستند هذا التدريب الذي نحن بصدد الآن إلى جملة المعايير الخاصة بالتدريس الجيد بهدف معرفة آراء التلاميذ حول هذه المعايير وإثارة التفكير التأملی لديهم.

أهداف التدريب

- (١) معرفة المعلم لآراء التلاميذ.
- (٢) تبادل وجهات النظر المختلفة للمعلمين والتلاميذ.
- (٣) زيادة القدرة التربوية لدى التلاميذ.
- مدة التدريب: حصة تدريسية واحدة.

المواد التعليمية اللازمة

- (١) عزيزى المعلم أنت بحاجة إلى عشر أوراق مقاس A4 مدون على كل ورقة منها إحدى سمات جودة الأداء التدريسي.
- (٢) أوراق صغيرة مدون على كل منها سمة واحدة من سمات التدريس الجيد، وتكون بعدد التلاميذ أنفسهم.
- (٣) مظروف يحوى بطاقتين من بطاقات نقاط القوة ويحوى كذلك بطاقتين من بطاقات نقاط الضعف التي اختارها المعلم من قبل.

خطوات التدريب

- (١) حوار تمهيدي مع التلاميذ: أى طرح الأسئلة الآتية: ماذا يعني التدريس الجيد وكيف يمكن تحديد سماته؟ ثم يوضح المعلم الفرق بين سمات التدريس الجيد والسمات الشخصية للمعلم.
- (٢) شرح وتفسير المعايير العشرة لجودة التدريس الموجودين في دائرة على الأرض.
- (٣) وضع بطاقات نقاط القوة ونقاط الضعف الخاصة بالمعلم فى وسط هذه الدائرة
- (٤) تحديد مهمة التلاميذ: يختار كل تلميذ بمفرده بطاقتين من بطاقات نقاط القوة وبطاقتين من بطاقات نقاط الضعف، حيث يقوم التلاميذ بتقييم الأداء التدريسي من خلال هذه البطاقات، فإذا كان التلاميذ صغار السن، ففي هذه الحالة يختار كل تلميذ بطاقة واحدة.
- (٥) حصر عدد بطاقات نقاط القوة وكذلك بطاقات نقاط الضعف التي اختارها التلاميذ وكتابة العدد على السبورة أو الكمبيوتر.
- (٦) فتح المظاريف التي تحتوي على بطاقات المعلم.
- (٧) استخلاص النتائج من خلال آراء التلاميذ للاستفادة بها في التدريب المستقبلي.

٧.٣ التدريب السابع: التصنيف أو التحرك بمرونة فى إطار وصفة تدريسية

(Carola Junghans)

يفيد تصنيف معايير جودة الأداء التدريسي وتصميم بنية التدريس الشخصية فى تنشيط المعارف والمعلومات التي لم تتم مناقشتها، كما يفيد أيضًا فى إعادة تنظيم الفرضيات النظرية، وكذلك فى صياغة الأنشطة والمهام التى من شأنها

تطوير الأداء التدريسي، حيث تُطرح هذه الرؤية الخاصة حول تصنيف معايير الجودة للمناقشة مع الآخرين.

يساعد هذا التدريب المعلمين تحت التمرين على مواجهة الإضطرابات وحالات الارتباك أثناء التدريس، إضافةً إلى ذلك فهو يفيد هؤلاء في الحكم على الأداء التدريسي الشخصي في ضوء معايير واضحة ومحددة، فهذا التدريب وإن بدا ظاهرياً أنه متناقض، إلا أنه في حقيقة الأمر يساعد في التحرك بمرونة في إطار وصفة تدريسية.

مدة التدريب: خمس وأربعون دقيقة وقد يصل إلى تسعين دقيقة
عدد المشاركين: الحد الأدنى لهذا التدريب هو تسعة مشاركين والحد الأقصى هو أربعون مشاركاً

المواد التعليمية اللازمة

(١) عزيزي المعلم أنت بحاجة إلى عدة أوراق مقاس A4 مدون على كل ورقة منها إحدى سمات جودة الأداء التدريسي العشر، على أن يتناسب عدد تلك الأوراق مع عدد التلاميذ.

(٢) ورقة مقاس A3 لكل مشارك (٣) مقص وشريط لاصق وأقلام
وإذا أردت عزيزي المعلم تنفيذ هذا التدريب بشكل فردي فعليك أن تكتفى بالنقطة الأولى فقط.

خطوات التدريب

أولاً: عمل فردي

(١) يقص المشاركون كل معيار من معايير الجودة العشرة على حدة، ويعيدون ترتيب هذه المعايير بما يتوافق مع الرؤية الشخصية ومدى أهمية كل معيار من وجهة نظر كل مشارك، ثم يلصقونهم على ورقة مقاس A3، ومن ثم يسهل عليهم توضيح العلاقات بين المعايير من خلال الأسهم والرموز، كما يمكنهم أيضاً وضع أشكال إضافية أو كتابة ما يرغبون.

(٢) يدون كل مشارك المعايير التي قام بتصنيفها وتنظيمها حسب رؤيته الشخصية.

ثانياً: عمل جماعي

في هذه الخطوة يتم تشكيل مجموعات عمل بحيث تتكون كل مجموعة من ثلاثة

أعضاء ويمكن زيادتها إلى أربعة، حيث يقوم كل فرد من أفراد المجموعة بعرض النتائج التي توصل إليها شارحًا سبب اختياره لتنسيق المعايير بهذه الطريقة حسب وجهة نظره الخاصة.

ثالثاً: استخلاص النتائج

يتبادل المشاركون في حلقة النقاش وجهات النظر المختلفة حول جودة نتائج العمل التي تم التوصل إليها وكيفية الاستفادة من هذا التدريب.

يفتح هذا التدريب الأفق أمام الحلول المتعددة، حيث إنه لا يوجد حل صحيح وآخر خطأ، وإنما الهدف هنا هو تنظيم المعايير وفق الرؤية الشخصية ومدى أهميتها بالنسبة للفرد، وذلك بهدف النهوض بالأداء التدريسي، ففي إحدى حلقات النقاش الختامية قام متدرب ومتدربة من مدينة أولدنبورج Oldenburg بالتعليق على هذا التدريب بالقول:

«الآن أصبحت أفكرى منظمة ومرتبّة، أخيراً عرفت كيف أفكر» - «لأننى أستطيع رؤية أفكرى، يمكننى ملاحظة نفسى بطريقة أفضل وأحدد ماذا أريد أن أفعل وما هى محاور اهتماماتى الخاصة».



بإمكانكم تصفح طريقتي الشخصية (هيلبرت ماير Hilbert Meyer مؤلف الكتاب) في حل هذا التدريب، وذلك في الفصل الرابع الجزئية الخامسة (٥.٤) ولكن ليس الآن من فضلكم! للمزيد من التعليقات والتدريبات التأملية يمكنكم الإطلاع على صفحتي الشخصية على شبكة الانترنت.

ونحن نتمنى لك عزيزى القارئ مراحل عمل هادئة ومركزة، وأيضاً المزيد من المتعة أثناء تكوين نظريتك الشخصية حول التدريس الجيد.

كارولة يونجهانس، كريستينة تشيزيسنى، هيلبرت ماير

Carola Junghans, Christina Szczesny, Hilbert Meyer

الفصل الرابع

الإطار
النظري

الفصل الرابع الإطار النظري



«التطبيق يسعد بالنظرية» هذا ما قاله أحد مديري المدارس في مدينة أولدنبورج Oldenburg في إحدى محاضرات الدراسات التكميلية بالجامعة، فالسعادة قد تكون أحياناً داخلية ولكنها مستمرة. إلا أن ما يعكر صفو هذه السعادة هو ما يقوم به الأكاديميون من أفعال (أكروباتية) غير ضرورية لتعريف مصطلح ما، إضافةً إلى بُعدهم عن التطبيق، فإذا لم يكن هناك تعاون مشترك بين الأكاديميين والتطبيين، فلن تتحقق أهدافنا المنشودة، لذلك يجب علينا أن نعكس جملتنا التي بدأنا بها هذا الفصل ونقول: «أن النظرية يسرها التطبيق»، وذلك عندما تشجع على فهم تفاصيل هذه الصناعة التي تسير بخطى سريعة ومعقدة والتي تطلق على نفسها «التدريس»، وإدراكها بشكل كلي.

أما هذا الفصل فقد قمت بتأليفه مشاركة مع أندرياس فايند Andreas Feindt وهو طالب دكتوراه بجامعة أولدنبورج Oldenburg.

● ١.٤ رسالة من فنلندا

قمت أنا وصديقي أندرياس فايند Andreas Feindt بإرسال النسخة الأولية لهذا الكتاب إلى عالم التربية بيرتي كانزانيين Pertti Kansanen الذي

يعمل بجامعة هيلسينكي Helsinki طالبين منه تعليقاً حول هذا الكتاب، فكان ملخص رده كالتالي:



«إنه من الصعب أن تقوم بتأليف كتاب حول التدريس الجيد، إلا أن معاييركم العشرة التي يحتوي عليها كتابكم هي معايير منطقية، إضافةً إلى ذلك فإن هذه المعايير أو «المتغيرات» منفصلة عن بعضها أو بمعنى آخر: لا يعرف المرء كيف يطبقها أثناء الحصة، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك فكل هذه المتغيرات ذات أهمية، فقد أكدت مراراً وتكراراً بأن الباحث يجب عليه نزع هذه المتغيرات من سياقها الكلي وذلك لكي يبحثها بشكل منفصل، وهذا يسري أيضاً على المعلم، غير أن هذا لا يعد أمراً سهلاً، وهنا يكمن ثراء التدريس، إذ أن بإمكان كل معلم أن يكون لديه الأسلوب الخاص به ويعمل على تطويره».

المخلص لك

بيرتي كانرانيك Pertti Kansanen

جامعة هيلسينكي Helsinki Uni

فنلندا

فقد أشار السيد بيرتي Pertti من خلال بعض الجمل القصيرة إلى المشاكل التي سوف نعالجها في هذا الفصل الأخير من كتاب التدريس الجيد، وهنا نطرح بعض الأسئلة:

(١) إلى أي مدى يمكن الثقة في معايير الجودة العشرة الخاصة بخليط المعايير؟ وما مدى قوة أدلتها من الناحية التطبيقية؟ وسنحاول الإجابة عن هذه الأسئلة في الفصل الرابع الجزئية الثانية (٢.٤)، والجزئية الثالثة (٣.٤).

(٢) ما هو الإطار الكلي الذي يمكن من خلاله تطبيق المعايير العشرة والذي يجب على كل معلم أخذه في الاعتبار طول فترة التدريس؟ إجابة هذا السؤال سوف تجدونها في الخريطة التعليمية والفصل الرابع الجزئية الرابعة (٤.٤).

(٣) كيف يمكن للمرء أن يحتفظ بالإطار الكلي في ذهنه طول وقت التدريس؟ إن ذلك ممكن عن طريق الموازنة بين التطلعات المرجوة ووضع أولويات لها، وكذلك عن طريق النظرة الدقيقة لعمليات تعلم التلاميذ، وسوف تجدون ذلك في الفصل الرابع الجزئية الخامسة (٥.٤) والجزئية السادسة (٦.٤).

● ٢.٤ سؤال مفتوح حول العلاقة بين التدريس ونجاح عملية التعلم

هناك تصور ساذج بأن منتج العملية التعليمية يتعلق أولاً وأخيراً بالتدريس، إلا أن هذا التصور خاطئ، فهناك عوامل أخرى كثيرة تؤثر على الأداء وكذلك على نجاح عملية التعلم، وقد سبق توضيح هذه العوامل المؤثرة في الشكل ١.١، فهذه العوامل من الصعب التحكم فيها، أما جودة التدريس فيمكن التحكم فيها، ومن العوامل التي لها تأثير كبير هي الموهبة والبيئة الاجتماعية والأسرية للتلاميذ.

■ فقد كان العالم كريستوفر بينكس Christopher Jencks وزملاؤه عام ١٩٧٢ هم أول من قام بالبحث حول هذا الأمر، وتوصلوا إلى أن التدريس يؤثر بنسبة ١-٣٪ في نجاح عملية التعلم على أقصى تقدير، بينما البيئة الأسرية والموهبة كانت عوامل أكثر أهمية لنجاح عملية التعلم.

■ بعد مرور تسعة أعوام ذكر العالم ميخائيل روتر Michael Rutter في دراسته التي تحمل عنوان «خمس عشرة ألف حصة» (١٩٨٠) أن جودة التدريس تؤثر بنسبة ١٠٪ في نتائج العملية التعليمية.

■ أما في الوقت الراهن فإن جودة الحصة التدريسية تؤثر بنسبة ٢٠-٤٠٪ على نجاح العملية التعليمية، وهذه نسبة لا بأس بها تستحق بذل المزيد من الجهد خلال اليوم الدراسي (صفحة ٢٣٤ في المرجع Einsiedler ١٩٩٧).

يجب أن نأخذ في الاعتبار أن هناك العديد من العوامل التي تلعب دوراً مهماً في نجاح عملية التعلم، ولذلك فإننا عندما نجد نتائج تبعث على التفاؤل ينبغي ألا نرجعها فقط إلى سمة بعينها من سمات التدريس الجيد (مثل سمة بنية واضحة للحصة)، وإنما قد يكمن سبب هذه النتائج الإيجابية في أشياء أخرى أغفلها باحثو المناهج

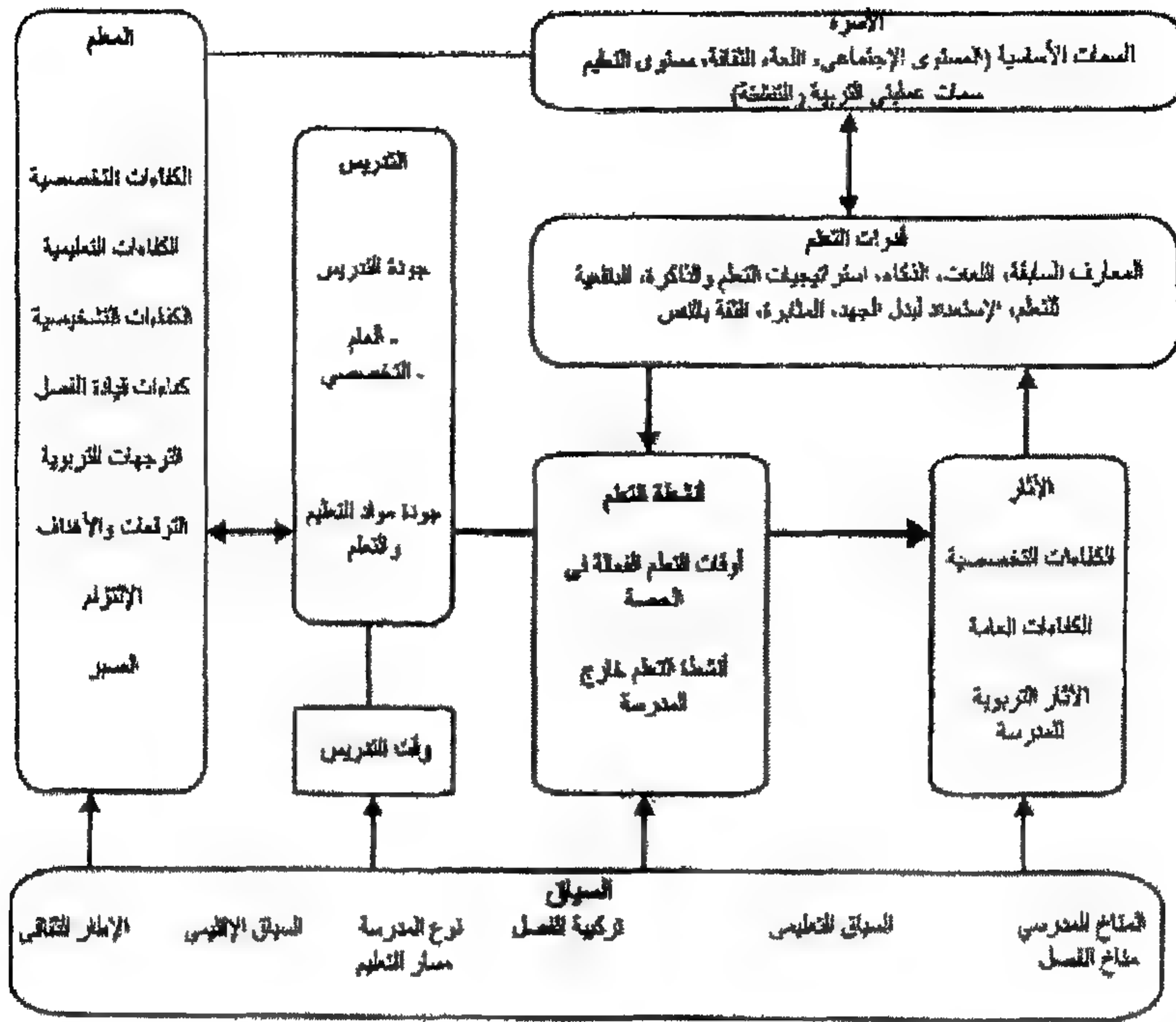
وطرق التدريس، حيث يرى هؤلاء أنه ربما يكون هناك ارتباط بين نجاح عملية التعلم والتدريس، إلا أن ذلك الارتباط ليس هو السبب في هذه النتائج، فالفرضية الأساسية لهذا الكتاب هي كالتالي:

فرضية ١.٤ التركيز على السمات العشر للتدريس الجيد يؤدي إلى زيادة فرص نجاح عملية التعلم لدى التلاميذ.

كيف يتسنى لباحثي التدريس التطبيقى اختبار صحة هذه الفرضية؟
لتحقيق ذلك هناك ثلاث طرق:

- الدراسات الطولية وسوف نتناول واحدة منهم فى الفقرة ٣.٤ بالشرح والتحليل
- التجارب التدريسية باستخدام المجموعات الضابطة
- التفكير وتحليل نتائج الدراسات العلمية (مثل الدراسة التى قام بها العلماء/Wang Haertel/Walberg ١٩٩٣ حول مدى تأثير كل سمة من سمات التدريس الجيد على نجاح عملية التعلم)

غير أن هذه البحوث فى مجال التدريس تعد تقريبية، لذلك فإننا بحاجة إلى نموذج نظرى يوضح لنا العلاقة بين التدريس ونجاح التعلم ويحدد تتابع علاقات السبب والنتيجة، فالنماذج التى بين أيدينا تمت صياغتها بنفس النمط، حيث يتم تصنيف العوامل المؤثرة فى مجموعات لمحاولة إيجاد الترابط بينها، وبهذه الطريقة يحصل الباحثون على مجموعات من العوامل المؤثرة أكثر تعقيداً وتشابكاً فيما بينها، وذلك محاولةً منهم لمحاكاة الواقع التدريسي قدر المستطاع، بينما اتفق التطبيقيون على نموذج أطلقوا عليه اسم «نموذج العرض والاستخدام» يلعب فيه التلاميذ دوراً هاماً فى نجاح عملية التعلم عن طريق استعدادهم للتعلم وإيجابيتهم، والآن نعرض لكم تصور العالم أندرياس هيلمكه Andreas Helmke لهذا النموذج:



الشكل ١.٤ : نموذج العرض والاستخدام لمؤلفه أندرياس هيلمكه Andreas Helmke



أندرياس هيلمكه

يربط هذا النموذج بين العوامل المؤثرة في عملية التدريس وبين العوامل المتعلقة بالمنتج التدريسي، لهذا السبب يمكن أن نطلق عليه «نموذج العملية والمنتج»، وقد استندت دراسة البيزا PISA-Studie أيضاً إلى هذا النموذج، فالمعايير العشرة للتدريس الجيد تضم كل عوامل «جودة التدريس» التي أشار إليها العالم هيلمكه Helmke في الشكل السابق، في هذا الإطار يمكن اعتبار خليط المعايير Kriterienmix على أنه جزء من «نموذج العرض والاستخدام» الذي ألفه العالم هيلمكه Helmke.

● ٣.٤ إطلالة على ورش العمل البحثية

إليك الطرق العلمية التي تستند على دراسة شولاستيك SCHOLASTIK المعروفة والتي قام بها العلماء فاينرت وهيلمكه Weinert/Helmke (١٩٩٧)، حيث تم الحديث أيضاً عنها في الفصل الثاني من هذا الكتاب، أما اختصار مصطلح شولاستيك SCHOLASTIK فهو يرمز إلى: Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten، Interessen und Kompetenzen ويعني: المواد التعليمية والتنشئة الاجتماعية لذوى المواهب والإهتمامات والقدرات.

دراسة شولاستيك SCHOLASTIK

الخطوة الأولى: طور العلماء المشاركون في هذه الدراسة نموذجاً نظرياً وحددوا فيه بعض سمات التدريس الجيد التي يعتقدون أنها تؤثر تأثيراً إيجابياً طويل الأمد على التدريس وهي كالتالي:

١. إدارة الفصل: يُقصد بها حُسن إدارة الوقت لاكتساب مادة التعلم والعمل على ترسيخها.

٢. بنية الحصة: يُقصد بها كيفية سير الحصة ووضوح توجيهات المعلم والتأكد من انتباه التلاميذ وتركيزهم.

٣. الدعم أو المساندة: ويعنى تشخيص مستوى التعلم والإرشاد الأكاديمي الفردي، إضافةً إلى تدخل المعلم بهدف الإشراف والمراقبة، وخاصة متابعة العمل الفردي والعمل في مجموعات.

٤. التنمية: وخاصة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وذلك يتحقق من خلال المواءمة بين الأداء المطلوب وقدرات التلاميذ.

٥. المناخ الإجتماعي: فالمعلم هو الشخص المسئول الذي يستطيع التلاميذ التواصل معه، ويقوم بطرح خبرات التلاميذ الحياتية كموضوعات للمناقشة.

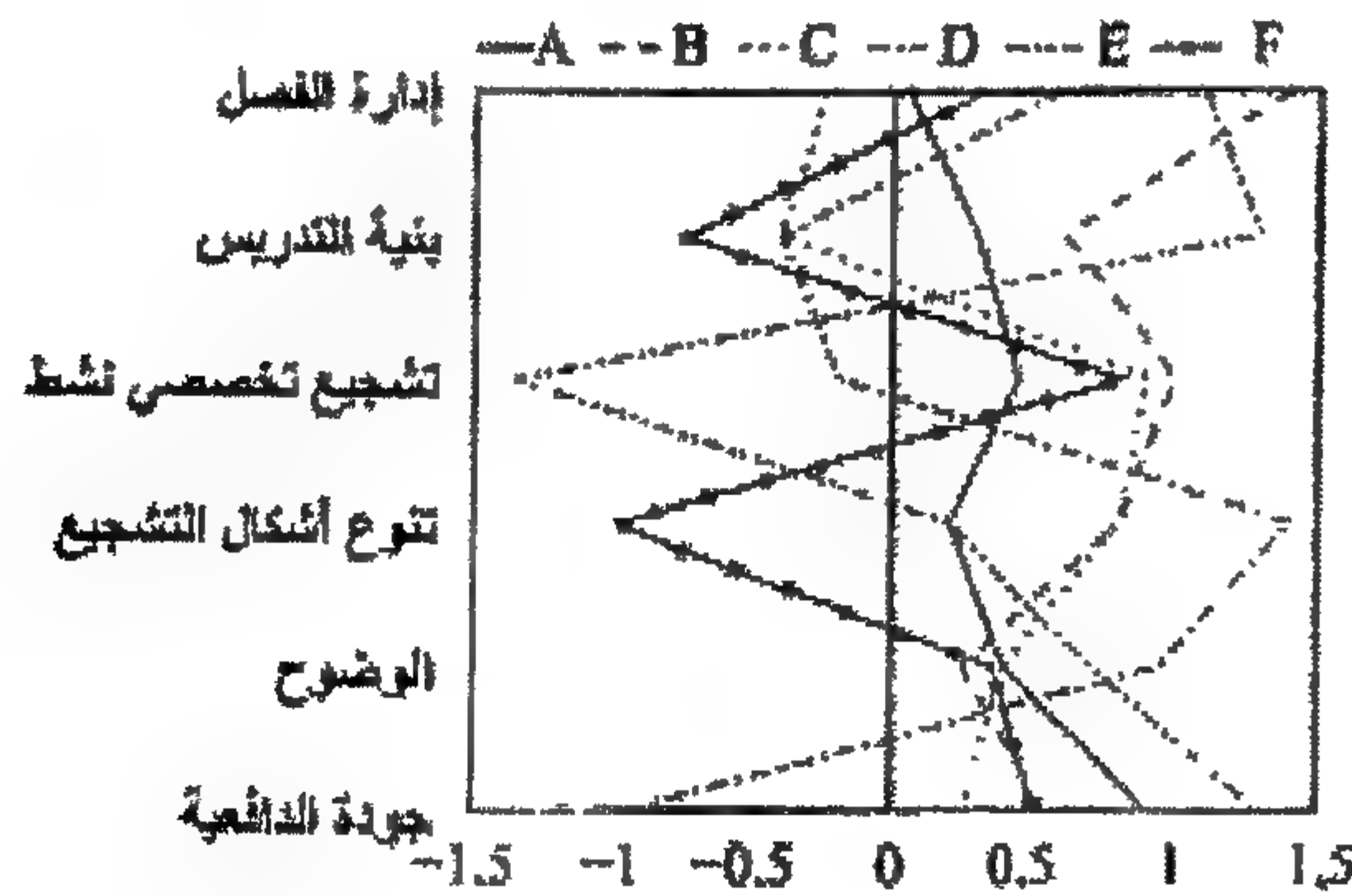
٦. تعدد وتنوع أساليب التدريس المستخدمة في الحصة

الخطوة الثانية: يُجرى الباحثون دراسة طويلة على إحدى المدارس، حيث يقومون بمتابعة واحد وخمسين فصلاً من فصول المدارس الابتدائية في مقاطعة بايرن Bayern على مدار أربعة أعوام كاملة ثم يفحصونهم مرة أخرى لمدة عامين، وذلك بعد تطبيق السمات الست السابقة تطبيقاً دقيقاً، حيث يتم عمل دراسة استقصائية حول أداء التلاميذ في مادتي «اللغة الألمانية» و«الرياضيات» مع بداية ونهاية كل فترة زمنية من فترات الملاحظة، وذلك بهدف الوقوف على مدى التقدم في عملية التعلم.

الخطوة الثالثة: يحدد الباحثون الفصول الدراسية ذات الأداء المنخفض، وكذلك الفصول التي حققت تقدماً كبيراً في التعلم، وقد اتخذ الباحثون في دراسة شولاستيك قراراً بفحص ومتابعة أفضل ستة فصول من بين واحد وخمسين فصلاً، وقاموا بصياغة فرضية إضافية نصها كما يلي: إذا تحقق في بعض الفصول تقدماً كبيراً في عملية التعلم، بينما كان البعض الآخر يتقدم بخطى بطيئة، فإن ذلك يرجع إلى المعلم.

الخطوة الرابعة: يبحث العلماء عما إذا كان أفضل الفصول أداءً Best-Practice-Klassen يشتركون في سمات محددة من السمات الست السابقة أم لا.

إذا فالنتائج أظهرت الآتي: هناك سمات معينة تطورت داخل هذه الفصول الستة التي تعد الأفضل، فإذا ما تأملنا الشكل الآتي نجد أنه يوضح أن السمتين اللتين حدث فيهما تقدم واضح هما «إدارة الفصل» و«الوضوح».



الشكل ٢.٤: سمات التدريس الجيد في الفصول الستة الأفضل

من خلال هذا الشكل يمكن استنتاج أن هاتين السمتين هما السبب الرئيسي في النجاح الفائق لعملية التدريس وتنصح بهما كل التطبيقيين، كما يوضح هذا الشكل أيضاً وجود فروق كبيرة بين الفصول الستة في السمات الأخرى، ولذلك وجب تكرار ذكر الفرضية رقم ٩.٢ المذكورة في الفصل الثاني والتي تقول:

٩.٢ **أغلب الطرق وليس جميعها تؤدي إلى تحقيق التدريس الجيد.**

سمات الجودة لدى العلماء الآخرين: يعمل العالم جيرى بروفي Jere Brophy أستاذاً بقسم إعداد المعلمين بجامعة ميتشيجن، وهو يعد من أشهر باحثي التدريس، وقد ذكر أن هناك اثني عشر معياراً كنا قد استندنا إليهم في تعريف المعايير المختلطة Kriterienmix وهي كالآتي:



جيرى بروفي

١. مناخ دراسي مشجع
٢. وقت التعلم
٣. التوجه نحو الأهداف التدريسية
٤. بنية الحصة
٥. بنية المحتوى
٦. إجراء الحوارات
٧. التدريب والتطبيق
٨. المشاركة الفعالة من جانب المتعلمين
٩. استراتيجيات التعلم
١٠. التعلم التعاوني
١١. استخدام أساليب متنوعة لتقييم الأداء
١٢. نتائج التعلم المتوقعة

مستوى المراقبة العلمية: هناك العديد من الدراسات التي قامت بتحليل نتائج الدراسات التطبيقية والتي توضح عما إذا كانت فاعلية سمات التدريس الجيد حقيقية أم أن ذلك مجرد تخمينات، وأحد هذه الدراسات التي ذكرت آنفاً في الفصل

الثانى قام بها العالم ياب شيرينس Jaap Scheerens وهو هولندى الجنسية ويعمل كمتخصص فى البحوث التربوية، أما ما لم يتم إثباته حتى الآن فهو أن الدراسات التكميلية للمعلمين تؤثر بشكل إيجابى على نجاح التعلم.

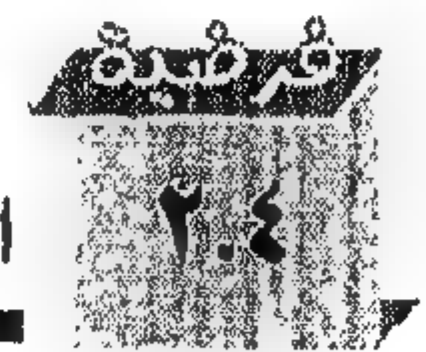
أيهما الأكثر نجاحًا التدريس المباشر أم التدريس المفتوح؟ هناك جدال قديم يمتد إلى ثلاثة عقود من الزمن ويدور حول السؤال التالى: أيهما أكثر مساهمة فى الحصول على نتائج تعلم أفضل: التدريس المباشر أم التدريس المفتوح؟ إليكم ملخصًا لأهم هذه النتائج:

■ ظهر تفوق طفيف للتدريس المباشر فى التعليم المتخصص، فمن يطمح إلى تدريس متخصص ناجح عليه أن يطبق معايير الجودة وخاصة المعايير التالية: المعيار الأول (بنية واضحة للحصة)، المعيار الثانى (الإهتمام بوقت التعلم الفعلى)، المعيار الرابع (وضوح المحتوى)، المعيار التاسع (شفافية الإنجازات المتوقعة).

■ ظهر أيضًا تفوق طفيف للتدريس المفتوح فى إثراء أساليب التعلم وتشجيع التعلم الإجتماعى، وأيضًا تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ، فمن يطمح إلى تعلم ناجح عليه أن يطبق معايير الجودة وخاصة المعايير التالية: المعيار الثالث (مناخ مشجع على التعلم)، المعيار الخامس (التواصل الهادف)، المعيار السابع (التمية الفردية)، المعيار العاشر (إعداد بيئة الدراسة).

ومن المسائل الخلافية أيضًا: أى الفريقين أكثر استفادة من التدريس المفتوح؟ هل هم التلاميذ المتفوقون أم التلاميذ ضعاف المستوى؟ حيث جاءت النتائج حول هذا السؤال الجدلى أيضًا خلافية، فلم يثبت أى تفوق واضح لأى من هذين الإتجاهين، ومن ذلك نستنتج الفرضية التالية:

المعلم الماهر هو من يهيئ تلاميذه للعمل بكلتا الطريقتين.



١. **البنية الأساسية للتدريس**؛ يضم المستوى الأول من الخريطة آليات العمل الكامنة وكذلك مبادئ تصميم عمليتي التعليم والتعلم والتي لا يمكن معرفتها بشكل مباشر أثناء الممارسة الفعلية للتدريس، وقد حاولت مداخل نظرية متعددة تصنيف المبادئ الرئيسية للتدريس إلى فئات نذكر منها على سبيل المثال تصنيف العالم أولريش أوفرمان Ulrich Oevermann (١٩٩٦) وتصنيف العالم فيرنر هيلسبر Wener Helsper (١٩٩٦، ٢٠٠٠) وتصنيف العالم لوتر كلينج بيرج Lothar Klingberg (١٩٨٩، ١٩٩٠)، فالنقاط الأساسية الموجودة في هذه الخريطة التعليمية تعمل على تنظيم المبادئ الأساسية المتناقضة، وذلك استناداً إلى تصنيف العالم فيرنر هيلسبر (قارن Helsper ١٩٩٦، ١٩٩٩، ٢٠٠٠).

٢. **كفاءات التعليم والتعلم**؛ في هذا المستوى الثانى سوف نحدد الأنماط السلوكية والكفاءات التي تتعلق بكل من المعلم والتلاميذ، فهذه أشياء لا يمكن رؤيتها أو حسها، ومع ذلك يجب العمل على تنميتها، فهي شرط أساسي للقيام بحصة تدريسية، وفي هذا المستوى تسود حالة من التناغم بين الكفاءات السلوكية التي تتعلق بالمعلم ونظيرتها التي تتعلق بالتلاميذ، وهذا يؤدي بدوره إلى ما يُسمى بالكفاءات المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم وهي ثمرة التفاعل بين كفاءات التعليم الخاصة بالمعلم وكفاءات التعليم المتعلقة بالتلميذ.

٣. **سلوكيات التعليم والتعلم**؛ يعكس هذا المستوى تنوع أشكال سلوكيات التعليم والتعلم والتفاعلات الناتجة عن كل هذه العوامل، وهنا يظهر لنا توازي سلوك المعلم مع سلوك التلاميذ، حيث يؤدي هذا السلوك المشترك بينهما إلى ظهور سمات مختلفة ومميزة لمعايير الجودة.

٤. **واجبات المعلم والتلاميذ**؛ يشمل المستوى الرابع مهام وواجبات التعليم والتعلم المتتابة والمتكاملة التي يؤديها كل من المعلم والتلاميذ في الفصل والتي يمكن أن نعبر عنها بمفهوم «الروح الجماعية في التدريس» ويرتبط هذا المفهوم بمفهوم آخر أشرنا إليه سابقاً وهو «العمل المشترك».

٥. **المعرفة التجريبية والتصورات الشخصية عن التدريس الجيد لدى المعنيين بالتدريس (المعلمين والتلاميذ والآباء)** يتناولها المستوى الخامس، وقد تتخطى هذه التصورات مجالات المعارف العلمية والنظريات التي تتعلق بالسياسة التعليمية، وهي قد تكون بعيدة إلى حد ما عن المعارف التي تم إثباتها

علميًا، فهذه التصورات قد تصل إلى مستوى النظريات الشخصية إذا تم إثبات صحتها اعتمادًا على أسس علمية مؤكدة.

٦. المعارف العلمية ونظريات السياسة التعليمية: يشتمل هذا المستوى على الأفكار السائدة والنظريات والنتائج البحثية والخطط والتعبير عن توجه السياسة التعليمية التي يمثلها العلماء والساسه وروابط المعلمين وغيرهم، ومن المؤكد أن الأمر هنا يتعلق بالأسس المعيارية والتنافسية للتدريس الجيد والمدرسة المتميزة.

ربما يبدو لنا من العرض السابق للمستويات الستة للخريطة التعليمية أنها محيرة، فليس من المنطقي إهمال المستويات الأربعة التالية: المستوى الأول (البنية الأساسية للتدريس)، المستوى الثاني (كفاءات التعليم والتعلم)، المستوى الخامس (المعرفة التجريبية والتصورات الشخصية عن التدريس الجيد)، المستوى السادس (المعارف العلمية ونظريات السياسة التعليمية) عند التأمل المباشر للتدريس الذاتي، فمن المؤكد أن هناك علاقات تأثير وتأثر متبادلة بين المستويات الستة السابقة.

الترتيب الأفقي: الخريطة التعليمية مقسمة أفقيًا إلى أربعة أقسام، وهي: قسم خاص بالمعلم، قسم خاص بالتدريس، قسم خاص يتعلق بالتلاميذ، أما القسم الرابع فيتناول علاقات التأثير والتأثر، وتُعد تلك الأقسام الأربعة ضرورية لتكوين بنية منطقية للتدريس، وذلك في إطار «نموذج العرض والإستخدام»، كما يتصوره العالم هيلمكه Helmke .

التوجه التحليلي: ينبغي على باحث التدريس تأمل المستويات الستة السابقة وإدراك العلاقة بين الأقسام الأفقية الأربعة سالفة الذكر، ولتحقيق ذلك فإننا بحاجة إلى اتجاهات تحليلية متعددة ترتبط بنمطى التأمل السابقين:

(١) المعلم المتأمل: أثناء القيام بعملية التدريس ينبغي على المعلم أن يكون قادرًا على البدء في تأمل السلوك الذي يقوم به لكي يفهم الموقف التدريسي بشكل صحيح ويتصرف طبقًا لذلك.

(٢) ينبغي على المعلم أن ينتقد سلوكه فيما بعد التدريس، أي أنه يتأمل طريقة تدريسه بعد إنتهاء عملية التدريس.

(٣) يجب على المعلم أن يطرح على نفسه السؤال الآتي: ما شروط بنية التدريس

التي كانت فعالة في المواقف التدريسية الحالية؟ وإلا فإننا نتحدث هنا عن «مهنية ناقصة»، وذلك حسب رأي العالم فيرنر هيلسبر Werner Helsper، ومن التأمل الإحترافي أنتى أضع معلومات الخبرة الشخصية في مقابلة مع المعرفة العلمية، وسوف نعرض لكم في الفصل الرابع الجزئية الخامسة (٥.٤)، والجزئية السادسة (٦.٤) بعض الأفكار لتطبيق هذه التأملات.

● ٥.٤ واجبات الموازنة التي تقع على عاتق المعلم

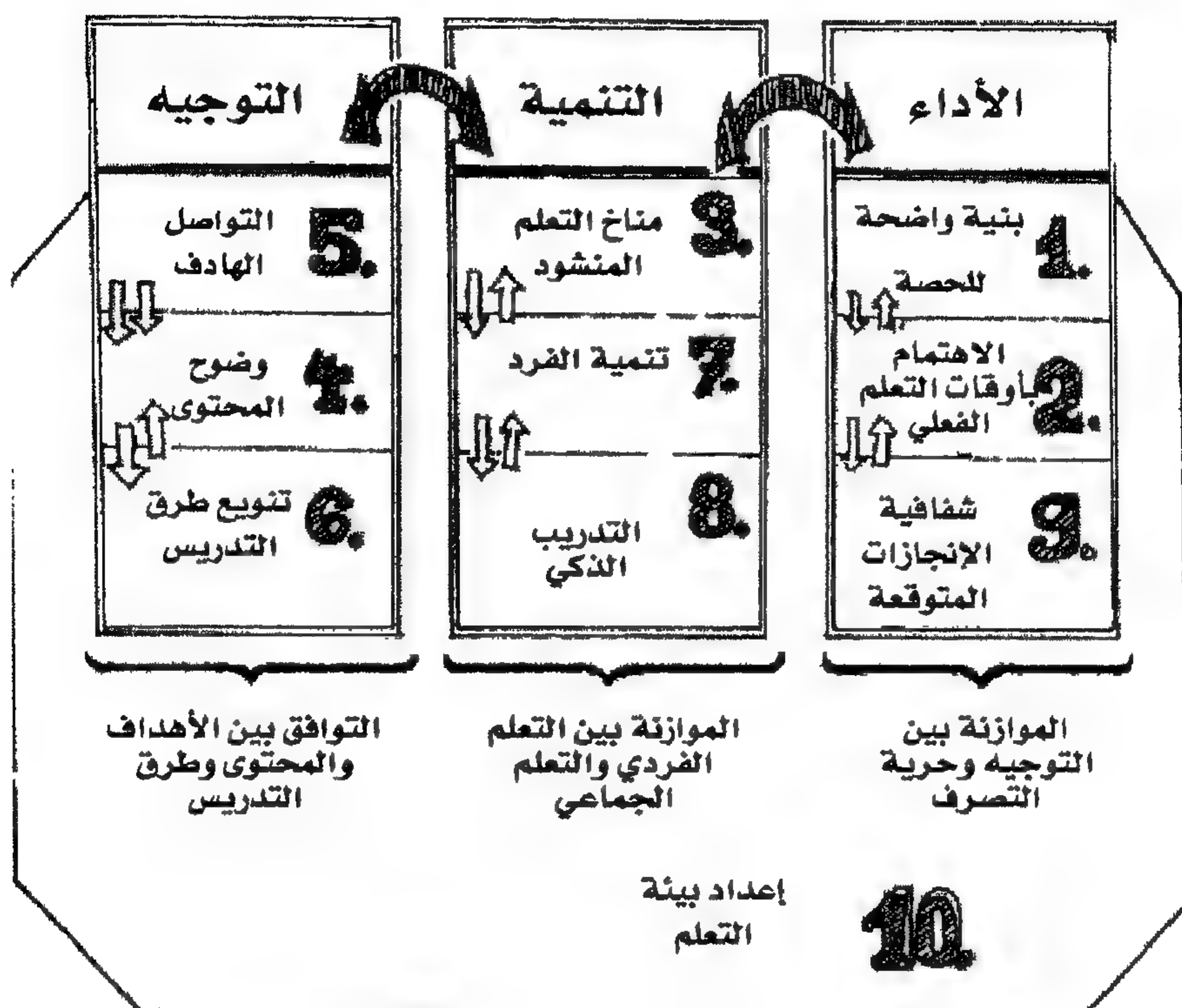
التدريس هو شيء معقد ويتميز بأنه يجمع بين تطلعات تنافسية ومتناقضة إلى حد ما فيما بينها، ولذلك فإن الموازنة بين التطلعات المتنافسة أصبحت وصفة سحرية ينادى بها باحثو التدريس التطبيقيين والمتخصصون، وتسرى تلك الموازنة على جميع المستويات الستة للخريطة التعليمية. ومن الناحية النظرية تأخذ واجبات الموازنة أشكالاً متعددة نذكرها فيما يلي:

- (١) الموازنة بين القيادة والنشاط الذاتي
- (٢) الموازنة بين التعلم الجماعي والتعلم من أجل التعلم
- (٣) الموازنة بين اهتمامات وظروف التعلم الفردية الخاصة بالتلاميذ من ناحية وتوجيهات وتطلعات المنهج والنظام التعليمي من ناحية أخرى
- (٤) الموازنة بين أهداف التعلم داخل التخصص وخارجه
- (٥) الموازنة بين التدريس التلقيني والتدريس بطريقة المشروعات والتدريس الفردي

والكلام السابق يسرى أيضاً على خليط المعايير Kriterienmix، فعلى سبيل المثال في المعيار الأول (بنية واضحة للحصة) يجب أن يكون هناك موازنة بين القيادة الحازمة، وإتاحة قدر من الحرية، وكذلك في المعيار الثالث (مناخ مشجع على التعلم) الذي يستلزم ضرورة الموازنة بين الاهتمام والعدالة، كما تحتوى معايير الجودة في حد ذاتها على تناقضات، فمثلاً المعيار الثاني الخاص بالوقت الحقيقي للتعلم، الذي يقتضى بأن ينشغل وقت الحصة كله بالتعلم والتدريس فقط يتناقض مع المعيار الثالث (مناخ مشجع على التعلم) الذي يعبر عن الرغبة في توفير مناخ هادئ وخالي من الضغوط يساعد على التعلم.

ونحن هنا نستغل هذه الخواطر من أجل التنظيم والتنسيق بين معايير جودة

التدريس العشرة، حيث تشكل ثلاث مجموعات للجودة ونضيف إليهم المعيار العاشر (إعداد بيئة الدراسة)، ففي الشكل التالي (٤.٤) تم صياغة ثلاث مجموعات لواجبات الموازنة تمكننا فقط من تنظيم النقاط الأساسية وفقاً للأعمدة الثلاثة، بالإضافة إلى أنها توضح وتؤكد على السمات الأخرى للتدريس الجيد.



الشكل ٤.٤ : واجبات الموازنة

ومن هنا نستطيع استنتاج الفرضية التالية:

المعلم المحترف والمتخصص يجيد الموازنة بين التطلعات التنافسية المتعلقة بالتدريس والتربية.



٦.٤ كفاءات التعلم لدى التلاميذ

عملية التعلم هي عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها، وما يمكن ملاحظته هو أثر تلك العملية، ومن هنا فإن الفرضية الرئيسية التي يدور حولها هذا الكتاب تنص على ما يلي:

التعلم لا يصنعه المعلم، إلا أنه يؤثر تأثيراً مهماً وغير مباشر على عملية التعلم، من خلال تصميم بنية التدريس وفقاً لبنية التعلم المتوقعة.

وهناك نماذج نظرية متعددة من أجل فهم طبيعة كفاءات التعلم، وفي الآونة الأخيرة تم الاتفاق على تقسيم هذه الكفاءات إلى أربعة أقسام فرعية، وهي: الكفاءة الموضوعية، الكفاءة المنهجية، الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة الذاتية (قارن صفحة ٣٠-٣٢ في المرجع ٢٠٠٢ Czerwanski u. a. ؛ والمرجع Fuchs ٢٠٠٣)، وسوف نتناول فيما يلي الكفاءة المنهجية بشيء من التفصيل:

تتمثل الكفاءة المنهجية في قدرة التلميذ على البحث عن أكثر العوامل نجاحاً لإنجاز عمل ما باستخدام الإستراتيجية الملائمة لذلك، إضافةً إلى الإلتزام بالهدف ومحاولة تحقيقه بأسلوب مبتكر واقتصادي في الوقت والجهد، وبالتوازي مع هذه الكفاءة يعمل التلميذ على تطوير بعض المهارات كالشعور بالمسؤولية وإنجاز العمل بدقة، حيث يتم التدريب على هذه الكفاءات أثناء عملية التدريس حتى تصل تدريجياً إلى مستويات مرتفعة، ومن هذا المنطلق فإننا قد فكرنا في مصطلح جديد أطلقنا عليه «الإتقان»، نحدد من خلاله إلى أي مدى يستطيع التلميذ إتقان المنهجية.

تعريف ١٩: إتقان منهجية التعليم والتعلم هو مستوى الكفاءة المرتبط بتطبيق المعلم والتلاميذ طريقة تدريس في الحصة، ثم يتفكرون ويتأملون في هذه الطريقة ومدى فاعليتها.

وقد قمت بتطوير نموذج نظري لتحديد مدى إتقان منهجية التعليم والتعلم، وذلك بالإشتراك مع عدد من العلماء، حيث أطلقنا على هذا النموذج اسم «نموذج مستويات الكفاءة المنهجية» واختصاره «KSM»، وتوصلنا في هذا النموذج إلى أن الكفاءات المنهجية لا يمكن إتقانها مرة واحدة، وإنما يحتاج ذلك الإتقان إلى التدرج في مستوياتها، وفي هذا السياق يجب علينا ألا نخلط بين تقسيم الكفاءة إلى مستويات متعددة وبين اكتساب الكفاءة تدريجياً:

■ **نموذج المستويات:** وهو يشمل كيفية تكوين وبناء هذه المهارة وعناصرها المكونة لها.

■ **نموذج العملية :** وهو يصف ترتيب بناء وتطوير هذه الكفاءات فى العملية التعليمية.

ولكى نجعل هذا النموذج متسقاً يجب علينا تحديد معيار رئيسي ثم نقوم بترتيب المستويات فى ضوء هذا المعيار، حيث يمثل هذا المعيار استقلالية التفكير والسلوك المنهجى، وسنحدد فى هذا النموذج خمسة مستويات للإستقلالية المنهجية، وذلك استناداً إلى دراسة البيزا PISA.

مستويات الكفاءة المنهجية

(١) التصرف عن طريق الفهم الكلى المبدئى

(٢) التصرف حسب التوجيهات

(٣) التصرف طبقاً للرؤية الشخصية

(٤) التوجيه الذاتى للعملية

(٥) التأمل والتدبر للتطبيق

ولو تأملنا هذه المستويات لوجدنا أنها يمكن أن تنطبق على المعلم والتلميذ بنفس القدر، وسوف نوضح فيما يلى المستويات التى يقوم بها التلميذ عند التعلم:

■ **فى المستوى الأول** يقوم التلميذ بمحاكاة تصرفات الآخرين، كما هو الحال عند الشجار أو لعب أدوار الأطفال، فالتلاميذ يتفاعلون مع أساليب التعلم من خلال تجربتها، ومن ثم يدركون أن هناك أساليب تعلم أكثر إمتاعاً عن غيرها.

■ **فى المستوى الثانى** يطبق التلاميذ أسلوب التعلم كما رسمه لهم المعلم، وهذا هو الحال السائد فى المدارس الابتدائية، وقد يمتد هذا السلوك تبعاً للتعليمات المعطاة إلى الدراسة الجامعية، حيث يوضح المعلم للتلاميذ خطوات سير أسلوب التعلم وفق نموذج ما ويوضح كذلك أشكال العمل الإجتماعية.

■ **يبلغ التلاميذ المستوى الثالث** عندما يستوعبون كيفية سير أسلوب التعلم وكذلك عندما يستطيعون تطبيق هذا الأسلوب فى مجالات أخرى ذات صلة بالتخصص،

حيث يدركون جيداً نقاط الضعف ونقاط القوة لذلك الأسلوب، إضافةً إلى ذلك فهُم يعللون تفضيلهم لهذا الأسلوب عن غيره استناداً إلى الواجبات، كما أنهم يعرفون سبب الخطأ في تطبيق أسلوب التعلم والذي قد يؤثر سلباً على النتيجة النهائية للعمل.

■ يبلغ التلاميذ المستوى الرابع عندما يختارون بأنفسهم العمل بأسلوب التعلم الملائم لهم ويكون لديهم قائمة من أساليب التعلم المتقنة بشكل جيد والتي يستطيعون إدراجها على الفور في العمل التعليمي المتخصص وغير المتخصص.

■ في المستوى الخامس يكون التلاميذ قادرين على تحليل وتقييم أسلوب التعلم الخاص بهم وبالأخرين ويتفكرون في المغزى والفائدة التعليمية للأساليب المختلفة، إذ أنهم يعلمون أن هناك علاقات تأثير متبادلة بين الأهداف التعليمية والمحتوى وأسلوب التعلم المستخدم، كما أنهم توصلوا إلى اعتقادات راسخة حول تطبيق أساليب تعلم محددة ويستطيعون الحكم على نقاط ضعفها وقوتها.

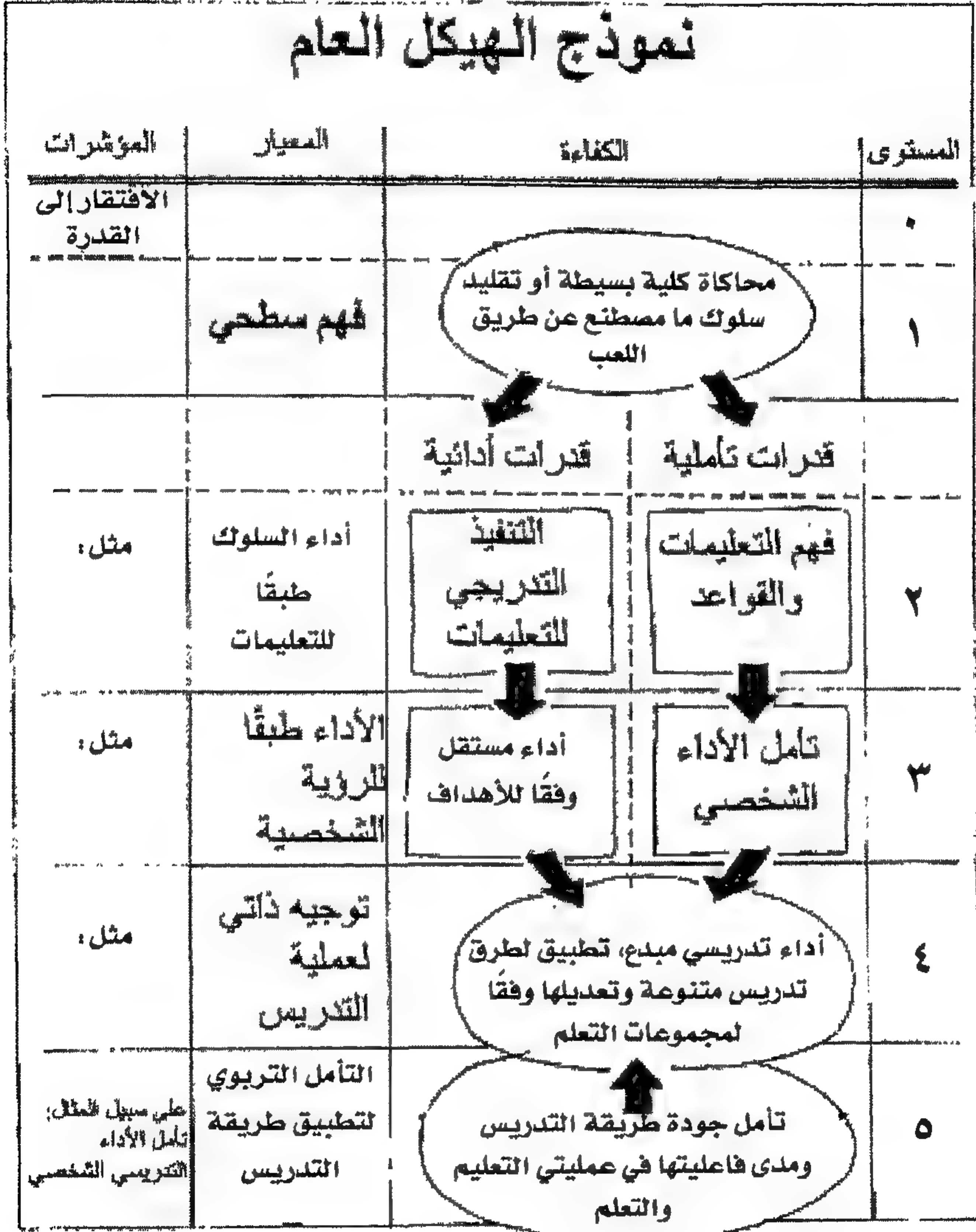
تغيير منظور مستويات الكفاءة

مما سبق يتضح أن مفهوم «الكفاءة المنهجية» هو مفهوم عام، حيث يتغير منظور الكفاءة بتغير الأسلوب المنهجي المستخدم كما يلي:

عند الحديث عن منهجية «لعب الأدوار» تناولنا نوعين من الكفاءة، وهما الكفاءة السلوكية وكفاءة التأمل، وعند الحديث عن «المقابلة الشخصية» تناولنا كل من الكفاءة التحليلية وكفاءة البناء والصياغة، أما في «العمل الجماعي» حددنا أربع أبعاد، وهي: كفاءة التخطيط، كفاءة البناء والصياغة والكفاءة الاجتماعية والكفاءة الاتصالية.

نموذج الهيكل العام

في الشكل التالي نوضح لكم بعض الأفكار الخاصة بنموذج الهيكل العام



الشكل ٥.٤ : نموذج الهيكل العام لمستويات الأداء التدريسي

فى هذا السياق نطرح سؤالاً عن الفئة العمرية للتلاميذ الذين يدركون مستويات النموذج من الثالث حتى الخامس، وهذا ما لم يتم توضيحه فى النتائج البحثية، فقد لوحظ عند العمل بهذا النموذج فى الدراسات التكميلية لإعداد المعلمين أن تطبيق المستويين الثالث والرابع أسهل من تطبيق المستويين الأول والثانى، لأن ذلك يتعلق بتحديد معوقات التعلم لدى التلاميذ فى الوقت المناسب والعمل على التخلص منها على وجه التحديد.

مستويات التطوير: قد يبدو التحديد الدقيق للفئة العمرية المناسبة لكل مستوى من مستويات الكفاءة غير منطقي، لأن كل تلميذ أيًا كان عمره لديه القدرة على التفكير والتصرف باستقلالية تامة، أي أنه يستطيع أن يرتقى فى المستويات ويصل حتى المستوى الرابع أو الخامس، حيث أنه من المؤكد اختلاف بنية المحتوى ومستوى تطور المهام فى المرحلة الابتدائية عنها فى المرحلة الثانوية الثانية، ولإبراز هذا الاختلاف أدرجنا هنا مفهوم «مستوى التطور».

الأهمية التطبيقية: يبدو التفكير بطريقة مستويات الكفاءة من الوهلة الأولى شيء غريب وجديد، إلا أنه معتاد فى اليوم الدراسي، فتجنب ذلك خلال اليوم الدراسي لا يعد أمرًا سهلاً، بل يجب القيام بإستجابة مناسبة قدر الإمكان:

■ فتحن نستغرب عندما نرى أن تلميذاً بالصف الخامس على سبيل المثال ما زال يستخدم أصابعه فى الجمع.

■ نوضح للتلاميذ عند إعلامهم بنتيجة اختبار فى مادة الأحياء لماذا لم يحصل أى تلميذ على درجات أعلى من اثنتى عشرة درجة.

■ نمتدح نتيجة عمل جماعى باعتبارها تخطت المعدل المتوسط، حيث نشير إلى بناء نتائج العمل، وأيضاً العمل فى فريق، وما إلى ذلك.

فكل معلم لديه ما لا يقل عن خمس أو ست مجموعات من النماذج المتدرجة فى المستويات.

النظرية الذاتية: عزيزى المعلم إذا كنت مهتماً بنموذج مستويات الكفاءة «KSM» فعليك عمل نموذج شخصي خاص بك على غرار الشكل ٥.٤.

تكليفات

١. عليكم اختيار أسلوب تعلم من بين الأساليب المتعددة التي يستخدمها التلاميذ بشكل مكرر في حصتكم التدريسية.

٢. يجب عليكم تقسيم هذا الأسلوب إلى أبعاد متعددة.

٣. عليكم تحديد مستويات الكفاءة الخمس.

٤. كما يجب عليكم أيضًا اختبار قدرتكم على تحديد مستوى الكفاءة الذي توصل إليه تلاميذكم.

وإليك خلاصة الجزئية السادسة من هذا الفصل (٦.٤) التي تتمثل في الفرضية التالية والتي تحتاج إلى اختبار مدى صحتها باستخدام الأساليب التطبيقية.

من أجل نجاح عملية التعلم يعد إتقان أساليب واستراتيجيات التعلم أكثر أهمية من تنوعها.

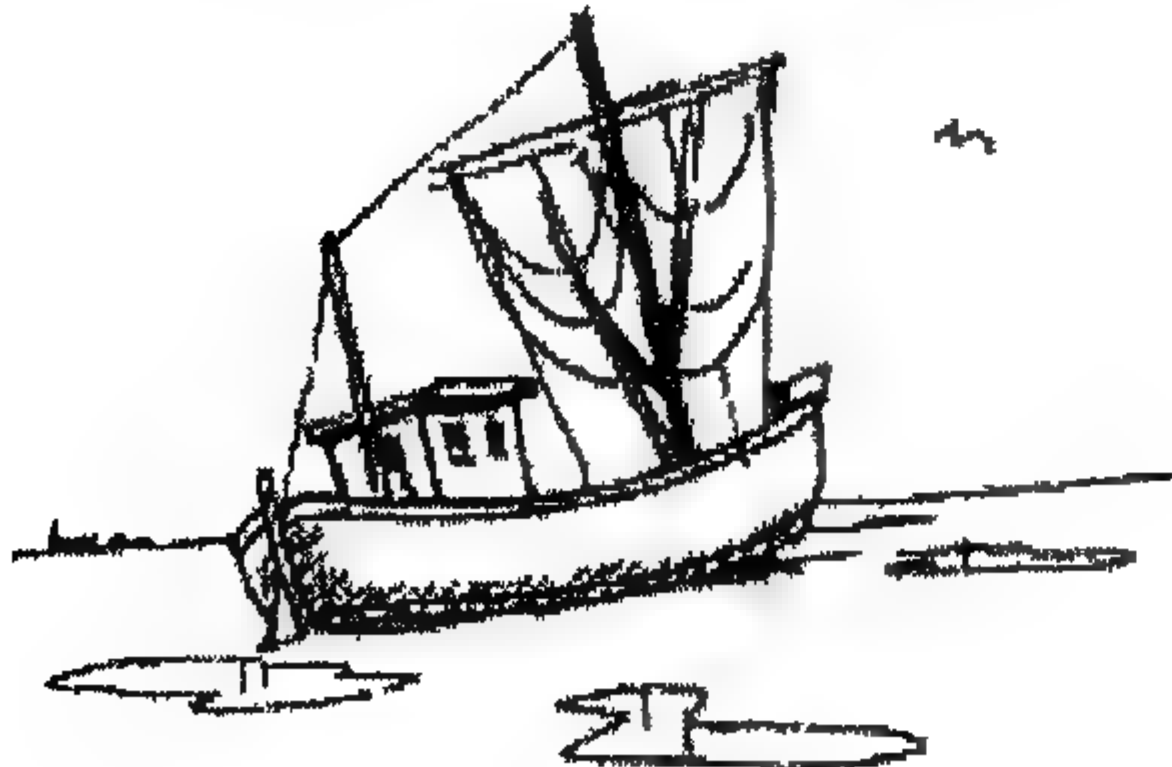


والآن وصلنا إلى ختام هذا الكتاب، ونأمل أن نكون قد دفعناكم إلى التفكير بعض الشيء حول الجانب العملي لتدريسكم، نحن نتمنى أن تكونوا على قدر كبير من الصبر عند تطوير تدريسكم.

كما نتمنى لكم المزيد من التوفيق والنجاح، وذلك لن يكون بالشيء اليسير، لأن الرياح قد تأتي بما لا تشتهي السفن، لكننا على الشاطئ قد تعلمنا كيف نتعامل مع الرياح، فالمرء يمكنه أن يبحر عكس اتجاه الريح، كما يمكنه أن يبقى على الشاطئ حتى انحسار الماء، فإذا ما هبت الأمواج، فأنت لا زلت باقياً في مكانك، وبعد الهدوء تستطيع مواصلة الإبحار، وما نحن ننهي هذا الكتاب بالشعار الكندي الذي يقول:

لا يمكنك التحكم في الرياح،

لكنك تستطيع توجيه الشراع



قائمة المصادر

قائمة المصنّاور

- Aebli, Hans* (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter* (1996): Lehrer erforschen ihren Unterricht. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Altrichter, Herbert/Salzgeber, Stefan* (1996): Zur Mikropolitik schulischer Innovation. In: Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag, S. 96–169
- Andresen, Ute* (1985): So dumm sind sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule. Weinheim: Beltz
- Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen* (Hrsg.) (2006): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Artelt, Claudia* (2000): Strategisches Lernen. Münster: Waxmann
- Askew, Susan* (Ed.) (2000): Feedback for learning. London/New York: Routledge/Falmer
- Aufschnaiter, Claudia von* (2003). Prozessbasierte Detailanalysen der Bildungsqualität von Physik-Unterricht: Eine explorative Studie. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 9, H. 9, S. 105–124
- Aufschnaiter, Claudia von/Aufschnaiter, Stefan von* (2003): Theoretical framework and empirical evidence on students' cognitive processes in three dimensions of content, complexity, and time. In: Journal of Research in Science Teaching, vol. 40 (7), pp. 616–648
- Bambach, Heide* (1994): Ermutigungen. Nicht Zensuren. Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule. Lengwil: Libelle
- Bartnitzky, Horst/Brinkmann, Erika/Brügelmann, Hans/Burk, Karlheinz/Hergarten, Marlies/Roffmann, Lilli/Kahlert, Joachim/Polzin, Manfred/Ramseger, Jörg/Scherer, Petra/Selter, Christoph* (2002): Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. www.grundschulverband.de (Standards), 3.12. 2003
- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman* (2003): Feedback-Methoden. Weinheim u. a.: Beltz
- Bastian, Johannes/Helsper, Werner* (2002): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen: Leske + Budrich, S. 167–192
- Bauer, Roland* (Hrsg.) (2001): Schule als Lern- und Lebensort gestalten. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Baumert, Jörgen* (2004): PISA meets LISA. In: Reyem, Treblih (Ed.): Some new issues on relative strategies. Hanstholm: Grandjean-Thompson, pp. 111–97

- Baumert, Jürgen/Roeder, Peter Martin/Sang, Fritz/Schmitz, Bernd* (1986): Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 32, H. 5, S. 639–660
- Berger, Marianne/Berger, Lasse* (Hrsg.) (2003): Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche im Alter von 1 bis 16 Jahren. Bremen (zu bestellen über: berger_LM@web.de)
- Blaser, Elisabeth* (2002): Time-out. Die Konzentrationsinsel – ein Modell zur Beruhigung. In: Becker, Gerold u. a.: „Disziplin“. Jahresheft XX des Friedrich Verlags, Seelze: Friedrich, S. 120–122
- Bloom, Benjamin S.* (1976): Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill
- Bohl, Torsten* (2000): Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten* (Hrsg.) (2001): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen: Leske + Budrich
- Bönsch, Manfred* (1991): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn: Schöningh
- Bönsch, Manfred* (1993): Üben und Wiederholen im Unterricht. 2. erw. Aufl. München: Ehrenwirth
- Bönsch, Manfred* (2000): Intelligente Unterrichtsstrukturen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate* (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann
- Bromme, Rainer* (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern u. a.: Huber
- Bromme, Rainer* (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert (Hrsg.), S. 177–212
- Brophy, Jere E.* (2000): Teaching. In: International Bureau of Education (IBE) (Ed.): Educational Practices Series. www.ibe.unesco.org, 15.4.2004 (deutsche Übersetzung: Brophy 2002)
- Brophy, Jere E.* (2002): Gelingensbedingungen von Lernprozessen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Fortbildungsmaßnahme „Schulprogramm und Evaluation“, Soest
- Brophy, Jere E./Good, Thomas L.* (1986): Teacher behavior and student achievement. In: Wittrock, M.C. (Ed.): Handbook of research on teaching 3rd ed. New York: Macmillan, pp. 328–375
- Brophy, Jere E./Good, Thomas L.* (2000): School Effects. In: Wittrock, M.C. (Ed.): Handbook of research on teaching. 3rd ed. New York: Macmillan, pp. 570–602
- Brügelmann, Hans* (2000): Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: Jauermann-Graumann, Olga/Köhnlein, Walter (Hrsg.): Lehrerprofessionalität –

- Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 133–143
- Brügelmann, Hans* (2004): Kernecurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation „von oben“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2004
- Buhren, Claus G.* (1999): Lehrerbeurteilung – und was Schülerinnen und Schüler dazu beitragen können. In: Journal für Schulentwicklung, Jg. 3, H. 1, S. 27–36
- Buhren, Claus G./Killus, Dagmar/Kirchhoff, Dietmar/Müller, Sabine* (1999): Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht. Ein Arbeitsbuch für Kollegien und Schulleitungen. Dortmund: IFS-Verlag
- Burkard, Christoph/Eikenbusch, Gerhard* (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Burkard, Christoph/Eikenbusch, Gerhard/Ekholm, Mats* (2003): Starke Schüler – gute Schulen. Wege zu einer neuen Arbeitskultur im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Carroll, John B.* (1963): A model of school learning. Teachers College Record, vol. 64, pp. 723–733
- Caswell, Chris/Neill, Sean* (1996): Körpersprache im Unterricht. Techniken nonverbaler Kommunikation in Schule und Weiterbildung. Münster: Daedalus
- Collins, A./Brown, J.S./Newmann, S. E.* (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L.B. (Ed.): Knowing, learning, and instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 453–494
- Combe, Arno/Buchen, Sylvia* (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim/München: Juventa
- Czerwanski, Annette/Solzbacher, Claudia/Vollstädt, Willof* (Hrsg.) (2002): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Czerwenka, Kurt/Nölle, Karin/Pause, Gerhard/Schlotthaus, Werner/Schmidt, Hans-Joachim/Tessloff, Janina* (1990): Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang
- Dann, Hanns-Dietrich/Diegritz, Theodor/Rosenbusch Heinz S.* (2002): Gruppenunterricht im Schulalltag. Ergebnisse eines Forschungsprojekts und praktische Konsequenzen. In: Pädagogik, Jg. 54, H. 1, S. 11–14
- Deci, Edward/Ryan, Richard M.* (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, H. 2, S. 223–238
- Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.) (2001): PISA'2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

- Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf* (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich
- Dick, Andreas* (1996): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Diepold, Siga* (Hrsg.) (1999): Die Fundgrube für Klassenlehrer. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Dirks, Una* (2000): Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern. Münster u. a.: Waxmann
- Dirks, Una/Hansmann, Wilfried* (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Beltz/Deutscher Studienverlag
- Ditton, Hartmut* (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 73–92
- Döpp, Wiltrud/Groeben, Annemarie von der/Thurn, Susanne* (2002): Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Doyle, Walter* (1986): Classroom organisation and management. In: Wittrock, M.C. (Ed.): Handbook of research on teaching. 3rd ed. New York: Macmillan, pp. 392–431
- Dreesmann, Helmut* (1982): Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. München: Urban & Schwarzenberg
- Duit, Reinders* (1995): Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 42, H. 6, S. 905–923
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine* (Hrsg.) (1998): Handbuch Lernprozesse verstehen. Weinheim/Basel: Beltz
- Eckert, Ela* (2001): Die Kosmische Erziehung Maria und Mario Montessoris: Vision und Konkretion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Eder, Ferdinand* (1992): Schulklima und Entwicklung allgemeiner Interessen in der Schule. In: Krapp/Prenzel (Hrsg.), S. 165–194
- Eder, Ferdinand* (1996): Schul- und Klassenklima. Innsbruck: StudienVerlag
- Eder, Ferdinand* (2001): Schul- und Klassenklima. In: Rost (Hrsg.), S. 578–586
- Eder, Ferdinand* (2002): Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 30, H. 3, S. 213–228
- Einsiedler, Wolfgang* (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz S. 225–240
- Einsiedler, Wolfgang* (2003): Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luit-

- gard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt, S. 285–341
- Ekholm, Mats/Meyer, Hilbert/Meyer-Dohm, Peter/Schralz, Michael/Strittmatter, Anton* (1995): Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.), Düsseldorf: Concept
- Emmer, E. T./Evertson, C. M./Worsham, M. E.* (2002): Classroom management for secondary teachers. 6th ed. Boston/MA: Allyn and Bacon
- Fend, Helmut* (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz
- Fend, Helmut* (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München: Juventa
- Fichten, Wolfgang* (1993): Unterricht aus Schülersicht. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang
- Fichten, Wolfgang/Gebken, Ulf/Obolenski, Alexandra* (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Obolenski/Meyer, (Hrsg.), S. 131–149
- Freund, Josef/Gruber, Heinz/Weidinger, Walter* (Hrsg.) (1998): Guter Unterricht – Was ist das? Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag
- Friedrich, Felix Helmut* (1999): Unterrichtsmethoden und Lernstrategien. In: Wiechmann (Hrsg.), S. 163–172
- Fuchs, Melanie* (2003): Ein Kompetenzstufenmodell für soziales Lernen. Oldenburger VorDrucke Nr. 477. Oldenburg: Didaktischen Zentrum der Universität
- Gall, M. D./Borg, W. R./Gall, J. P.* (1996): Educational research. 6th ed. New York: Logman
- Gallin, Peter/Ruf, Urs* (1990): Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Illustriert mit sechzehn Szenen aus der Biographie von Lernenden. Zürich (Studienausgabe Seelze: Friedrich 1998)
- Giddens, Anthony* (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Giesecke, Hermann* (1996): Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Klett-Cotta
- Glöckel, Hans* (1996): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Goll, Alfred* (1999): Unterrichtsnachbesprechungen mit Lehramtsanwärterinnen – Vorschlag für ein strukturiertes Vorgehen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehrerfortbildung NRW: Beraten lernen. Personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen im Studienseminar. Bönen: Kettler, S. 27–33
- Good, Thomas L./Brophy, Jere E.* (1989): Teaching the lesson. In: Slavin, Robert E. (Ed.): School and classroom organization. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 25–68

- Grabbe, Beate* (2003): Dennis: „Ich bin hier der Schulschreck!“ Wie die pädagogische Arbeit die Unterrichtsqualität verbessert. Donauwörth: Auer
- Graf, Barbara* (1999): Den Unterricht zum Gesprächsstoff machen. In: Pädagogik, Jg. 53, H. 5, S. 10–13
- Gräsel, Cornelia/Mandl, Heinz* (2002): Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Apel, Hans Jürgen/Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 181–208
- Graumann, Olga* (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Greving, Johannes/Paradies, Liane* (1996): Unterrichts-Einstiege. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Groeben, Annemarie von der* (2000): Höflichkeit. Eine vernachlässigte Tugend? In: Pädagogik, Jg. 52, H. 5, S. 6–9
- Gropengießer, Harald* (2001): Didaktische Rekonstruktion des Sehens. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität
- Gruehn, Sabine* (2000). Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann
- Gudjons, Herbert* (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Haas, Anton* (1998): Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern. Regensburg: S. Roderer
- Haenisch, Hans* (2000): Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Was ist guter Fachunterricht? Beiträge zur fachwissenschaftlichen Diskussion. Bönen: Kettler, S. 42–53
- Hage, Klaus/Bischoff, Heinz/Dichanz, Horst/Eubel, Klaus-Dieter/Oehlschläger, Heinz-Jörg/Schwittmann, Dieter* (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich
- Hameyer, Uwe* (1998): Adaptiver Unterricht. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien: StudienVerlag, S. 534–559
- Härdt, Bärbel* (2000): Besser lernen durch Bewegen und Entspannen. Grundlagen und Übungen für die Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Hartinger, Andreas* (1997). Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hasselhorn, Marcus* (2001): Metakognition. In: Rost (Hrsg.), S. 466–471
- Hatto, Christian* (2003): Das Klassenklima fördern. Ein Methoden-Handbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Hedewig, Roland/Wenning, Ina* (2002): Fachliche Fehler in Biologieschulbüchern. In: Mathematik und Naturwissenschaften im Unterricht, Jg. 55, H. 5, S. 293–298

- Heid, Helmut* (2002): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 41–51
- Hellmich, Frank/Hartmann, J.* (2002): Aspekte einer Förderung räumlicher Kompetenzen im Geometrieunterricht. Ergebnisse einer Trainingsstudie mit Sonderschülerinnen und -schülern. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, Jg. 34, H. 2, S. 56–61
- Hellmich, Frank/Moschner, Barbara* (2003). Was interessiert Grundschulkinder an Mathematikaufgaben? In: Henn, Hans-Wolfgang (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht. Hildesheim: Franzbecker, S. 285–288
- Helmke, Andreas* (1992): Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe
- Helmke, Andreas* (2003). Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Helmke, Andreas* (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik, Jg. 58, H. 2/2006, S. 42–45
- Helmke, Andreas/Hosenfeld, Ingmar* (2003): Vergleichsarbeiten (VERA): Eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen – Teil 1: Grundlagen, Ziele, Realisierung. In: SchulVerwaltung (Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland), H. 1, S. 10–14; Teil 2: Nutzung für Qualitätssicherung und Verbesserung der Unterrichtsqualität. In: SchulVerwaltung (Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland), H. 2, S. 41–43
- Helmke, Andreas/Jäger, Reinhold S.* (Hrsg.) (2002): Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Helmke, Andreas/Renkl, Alexander* (1993): Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen. Problem der Klasse oder des Lehrers? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, Jg. 25, S. 185–205
- Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich W./Weinert, Franz E.* (1987): Zur Rolle der Übung für den Lernerfolg. Ergebnisse der Münchener Studie. In: Blätter für Lehrerfortbildung, Jg. 39, S. 247–252
- Helmke, Andreas/Weinert, Franz E.* (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert (Hrsg.) (1997a), S. 71–176
- Helsper, Werner* (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 521–569
- Helsper, Werner* (1999): Eine halbierte Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen? Reflexionen zum Ansatz Götz Krummheuers. In: Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hrsg.): Schulforschung. Fallanalyse. Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich, S. 121–132
- Helsper, Werner* (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im

- Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In: Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Kunert, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim/München: Juventa, S. 142–177
- Henningsen, Jürgen* (1974): Erfolgreich manipulieren – Methoden des Beybringens. Ratingen-Kastellaun: Henn
- Hentig, Hartmut von* (1993): Die Schule neu denken. München: Hanser
- Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid* (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 5, H. 2, S. 401–416
- Hericks, Uwe/Spörlein, Eva* (2001): Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung – Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräfte, Hans Christoph/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 33–50
- Herrmann, Ulrich* (2003): „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49, H. 5, S. 625–639
- Heuermann, Alfons/Krützkamp, Marita* (2003): Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz. Bausteine für die Sekundarstufe II. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Høeg, Peter* (1995): Der Plan von der Abschaffung des Dunkels. München-Wien: Hanser
- Horstkemper, Marianne* (1987): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim/München: Juventa
- Huber, Anne A./Konrad, Klaus/Wahl, Diethelm* (2001): Lernen durch wechselseitiges Lehren. In: Pädagogisches Handeln, Jg. 5, H. 2, S. 33–46
- Hubisz, John* (2003): Middle-school texts don't make the grade. In: Physics today, vol. 15, may, pp. 50–54
- Jahnke-Klein, Sylvia* (2001): Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert* (2002): Didaktische Modelle. 5. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Jencks, Christopher/Smith, Marshall/Acland, Henry/Bane, Mary Jo/Cohen, David/Gintis, Herbert/Heyns, Barbara/Michelson, Stephan* (1972): Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America. New York: Basic Books (deutsch: Chancengleichheit. Hamburg: Rowohlt 1973)
- Jürgens, Barbara* (2000): Schwierige Schüler? Konflikte in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Jürgens, Eiko* (1998): Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen. 4. erw. Aufl. St. Augustin: academia
- Kaiser, Armin/Kaiser, Ruth* (1999): Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren. Neuwied/Kriftel: Luchterhand

- Kaiser, Astrid** (2000): 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Kanders, Michael/Rösner, Ernst/Rolff, Hans-Günter** (1996): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/Klemm, Klaus/Pfeifer, Hermann (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 9 Weinheim/München: Juventa, S. 57–113
- Kansanen, Pertti** (2001): Using subjective theories to enhance teacher education. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 29, H. 3, S. 268–286
- Kansanen, Pertti/Tirri, Kirri/Meri, Matti/Krokfors, Leena/Husu, Jurka/Jyrhämä, Riitta** (2002): Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. American University Studies, Vol. 47. New York et al.: Peter Lang
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael** (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 3, H. 3, S. 3–18
- Kiper, Hanna** (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm** (2002): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Mischke, Wolfgang/Wester, Franz** (2003): Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule. Das Oldenburger Konzept. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität
- Klafki, Wolfgang** (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. erw. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz
- Klieme, Eckart/Bos, Wilfried** (2000): Mathematikleistung und mathematischer Unterricht in Deutschland und Japan: Triangulation quantitativer und qualitativer Forschungsansätze im Rahmen der TIMS-Studie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 3, H. 3, S. 359–379
- Klingberg, Lothar** (1989): Einführung in die Allgemeine Didaktik. 7. bearb. Aufl. Berlin: Volk und Wissen
- Klingberg, Lothar** (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess. Berlin: Volk und Wissen
- Klippert, Heinz** (1994): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz
- Kolbe, Fritz-Ulrich** (1997): Lehrerbildung ohne normative Vorgaben für das praktische Handlungswissen? In: Bayer, Manfred/Carle, Ursula/Wildt, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske + Budrich, S. 121–137
- Konrad, Klaus** (2001): Selbstregulative Prozesse und Wissenserwerb. Ein Vergleich zwischen Lerntandems und Einzellernen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 48, H. 2, S. 120–134

- Korthagen, Fred A.J./Kessels, Jos/Koster, Bob/Lagerwerf, Bram/Wubbels, Theo* (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EV-Verlag
- Kounin, Jacob* (1976): Techniken der Klassenführung. Bern/Stuttgart: Huber/Klett
- Kowalczyk, Walter/Ottich, Klaus* (2004): Respektvoller Umgang miteinander. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Krapp, Andreas* (1992): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: Krapp/Prenzel (Hrsg.), S. 9–52
- Krapp, Andreas* (2001): Interesse. In: Rost (Hrsg.), S. 286–294
- Krapp, Andreas/Prenzel, Manfred* (Hrsg.) (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff
- Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd* (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz/PädagogischeVerlagsUnion
- Kunze, Ingrid* (2004): Individuelle didaktische Theorien von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Lakoff, George/Johnson, Mark* (1998): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- Lehmann, R./Peek, R./Gänsfuß, R.* (1996): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung. Amt für Schule
- Lehmann, R./Peek, R./Gänsfuß, R.* (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Jahrgangsstufe 7. Bericht über die Voruntersuchung in zwei Hamburger Schulaufsichtsbezirken im September 1997. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung. Amt für Schule
- Leschinsky, Achim/Cortina, Kai S.* (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 20–51
- Lipowski, Frank* (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen – auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, Ursula/Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt/M.: Grundschulverband/Arbeitskreis Grundschule, S. 126–159
- Lohmann, Gert* (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Lompscher, Joachim* (1996): Lernstrategien: Relevanz, Zugänge, Ergebnisse. In: Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Donauwörth: Auer, S. 11–129

- Mandl, Heinz/Friedrich, Felix/Helmut** (1992): Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe
- Mann, Iris** (1981): Schlechte Schüler gibt es nicht. 3. Aufl. München u. a.: Urban & Schwarzenberg
- Meier, Richard/Rampillon, Ute/Sandfuchs, Uwe/Stäudel, Lutz** (Hrsg.) (2000): Üben und Wiederholen. Sinn schaffen – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft XVIII. Seelze: Friedrich
- Metzig, Werner/Schuster, Martin** (2003): Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. 6. verbess. Aufl. Berlin: Springer
- Meyer, Hilbert** (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt/M.: Scriptor
- Meyer, Hilbert** (1987): Unterrichtsmethoden, 2 Bde. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor
- Meyer, Hilbert** (1993): Das wichtigste Medium im Unterricht ist der Körper des Lehrers. In: Friedrich Jahresheft XI, Seelze: Friedrich, S. 36/37
- Meyer, Hilbert** (1997): Schulpädagogik, 2 Bde. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Meyer, Hilbert** (1999): Leitfaden zur Schul(programm)entwicklung. Oldenburger VorDrucke Nr. 390, Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität
- Meyer, Hilbert** (2001): Türklindendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Meyer, Hilbert** (2003): Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In: Obolenski/Meyer (Hrsg.), S. 99–115
- Meyer, Hilbert/Paradies, Liane/Wopp, Christel** (2003): Methodenvielfalt und Methodenkompetenz. In: Kiper u. a., S. 69–129
- Meyer, Meinert A.** (1997): Schülermitbeteiligung und didaktische Kompetenz. In: Pädagogik, Jg. 49, H. 1, S. 11–14
- Meyer, Meinert/Jessen, Silke** (2000): Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, S. 711–730
- Meyer, Meinert A./Schmidt, Ralf** (Hrsg.) (2000): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. Opladen: Leske + Budrich
- Mischke, Wolfgang** (2003): Lern- und Lehrstrategien in heterogenen Gruppen. In: Kiper u. a., S. 131–170
- Möller, K./Jonen, A./Hardy, I./Stern, Elsbeth** (2002). Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. Zeitschrift für Pädagogik. 45. Beiheft, Bildungsqualität von Schule, S. 176–191
- Moschner, Barbara** (2001): Selbstkonzept. In: Rost (Hrsg.) (2001), S. 629–635
- Nadasch, Elke/Nietzschmann, Renate** (2001): Erfahrungen mit Lerntagebüchern. Ein Instrument der gegenseitigen Rückmeldung und der Bewertung? In: Pädagogik, Jg. 53, H. 5, S. 25–28
- Neuweg, Georg Hans** (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-

- lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster u. a.: Waxmann
- Neuweg, Georg Hans* (Hrsg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck u. a.: StudienVerlag
- Niedersächsisches Kultusministerium* (Hrsg.) (2003): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schulen. Hannover: Kultusministerium/NLI Hildesheim
- Niggli, Alois* (2000): Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen. Aarau: Sauerländer
- Norddeutsches GÜTE-Konsortium* (Hilbert Meyer u. a.) (2003): Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. Oldenburger VorDrucke, Nr. 473. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität
- Nürnberger Projektgruppe* (2001): Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag. Stuttgart u. a.: Klett
- Obolenski, Alexandra* (2001): Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert* (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Oelkers, Jürgen* (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim u. a.: Beltz
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Elmar* (Hrsg.) (1993): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel: Beltz
- Oevermann, Ulrich* (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70–182
- Oser, Fritz* (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich
- Oser, Fritz* (2001a): Moralentwicklung und Moralförderung. In: Rost (Hrsg.), S. 471–477
- Oser, Fritz* (2001b): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur/Zürich: Rüegger, S. 215–342
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang* (1992): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Mit einem Beitrag von Detlef Garz. Stuttgart: Klett-Cotta
- Oser Fritz/Althof, Wolfgang* (1996): Probleme lösen am „Runden Tisch“: Pädagogischer Diskurs und die Praxis von „Just Community“-Schulen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 14, H. 1, S. 29–42
- Oser, Fritz/Baeriswyl, F. J.* (2002): Choreographies of teaching. Bridging instruction to learning. In: Richardson, V. (Ed.): Handbook of research on teaching. 4th ed. Washington: American Educational Research Association, pp. 1031–1065

- Oser, Fritz/Spychiger, Maria* (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim, Basel: Beltz
- Palentin, Christian/Hurrelmann, Klaus* (Hrsg.) (2003): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München/Neuwied: Luchterhand
- Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen* (2001): Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen* (2003): Üben, Wiederholen, Festigen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Petersen, Susanne* (2001): Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Piper, Hauke* (1997): Das Ritual als inszenierte Widersprüchlichkeit. In: Kiper (Hrsg.), S. 217–242
- Prengel, Annedore* (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- Prengel, Annedore/Voort, Dörthe van der* (1996): Vom Anfang bis zum Abschluss: Vielfalt durch „gute Ordnung“ – Zur Arbeit mit Kindern in einer Schule der Demokratie. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 299–318
- Raapke, Hans-Dietrich* (2001): Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule. Reinbek: Rowohlt
- Realschule Enger* (Hrsg.) (2001): Lernkompetenz I. Bausteine für eigenständiges Lernen 5./6. Schuljahr. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Realschule Enger* (Hrsg.) (2001): Lernkompetenz II. Bausteine für eigenständiges Lernen 7.–9. Schuljahr. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz* (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp/Weidenmann (Hrsg.), S. 601–646
- Renkl, Alexander* (2000): Automatisierung allein reicht nicht aus. Üben aus kognitionspsychologischer Perspektive. In: Meier u. a., S. 16–19
- Reusser, Kurt* (1998): Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In: Klix, Friedhart/Spada, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Kognition. Bd. 6: Wissen. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 115–166
- Rheinberg, Falko* (2001): Bezugsnormorientierung. In: Rost (Hrsg.), S. 55–62
- Rißland, Birgit* (2002): Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Roeder, Peter M.* (1997): Binnendifferenzierung im Unterricht von Gesamtschullehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, H. 2, S. 241–259
- Rosenbusch, Heinz S./Schober, Otto* (Hrsg.) (1996): Körpersprache in der schulischen Erziehung. 3. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Rost, Detlef H.* (Hrsg.) (2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Beltz/Pädagogische VerlagsUnion
- Rumpf, Horst* (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München: Juventa

- Rutter, Michael/Maughan, Barbara/Mortimore, Peter/Ouston, Janet* (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim/Basel: Beltz
- Sacher, Werner* (2001): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. 3. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Saldern, Matthias von/Littig, K. E.* (1987): Landauer Skalen zum Sozialklima 4.-13. Klassen. LASSO 4-13. Weinheim/Basel: Beltz
- Scheerens, Jaap* (1992): Effective Schooling. Research, Theory and Practice. London: Cassell
- Schick, August/Klatte, Maria/Meis, Markus/Nocke, Christian* (Hrsg.) (2003): Hören in Schulen. Oldenburg: BIS-Verlag der Universität
- Schnotz, Wolfgang* (2001): Conceptual Change. In: Rost (Hrsg.), S. 75-81
- Schön, Donald* (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. London: Temple Smith
- Schön, Donald* (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey Bass
- Schrader, Friedrich W./Helmke, Andreas* (1987): Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. In: Empirische Pädagogik, Jg. 1, H. 1, S. 27-52
- Schulz, Wolfgang* (1980): Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern. München u. a.: Urban & Schwarzenberg
- Schwarz, Hermann* (1997): Schule als Lebensraum gestalten. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Elementare Schulpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 80-108
- Seel, Andrea* (1997): Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln – Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei HauptschullehrerstudentInnen. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 17, H. 3, S. 257-273
- Seel, Norbert M.* (2000): Psychologie des Lernens. München/Basel: Reinhardt
- Seibert, Norbert/Serve, Helmut J.* (Hrsg.) (1992): Prinzipien guten Unterrichts. München: PimS
- Shulman, Lee S.* (1986a): The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching. In: Berliner, D.C./Rosenshine, B.V. (Eds.): Talks to Teachers. New York: Random House, pp. 369-386
- Shulman, Lee S.* (1986b): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, vol. 15, pp. 4-14; deutsche Übers. in: Terhart (1991), S. 145-160
- Sjuts, Johann* (2003): Metakognition per didaktisch-sozialem Vertrag. In: Journal für Mathematik-Didaktik, Jg. 24, H. 1, S. 18-40
- Slavin, Robert E.* (1994): Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. In: International Journal of Educational Research, vol. 21, pp. 141-157
- Speichert, Horst* (1985): Richtig üben macht den Meister. Das Erfolgs-Programm gegen Lernfehler, Verlernen und Vergessen. Reinbek: Rowohlt

ملاحظات

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
u

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

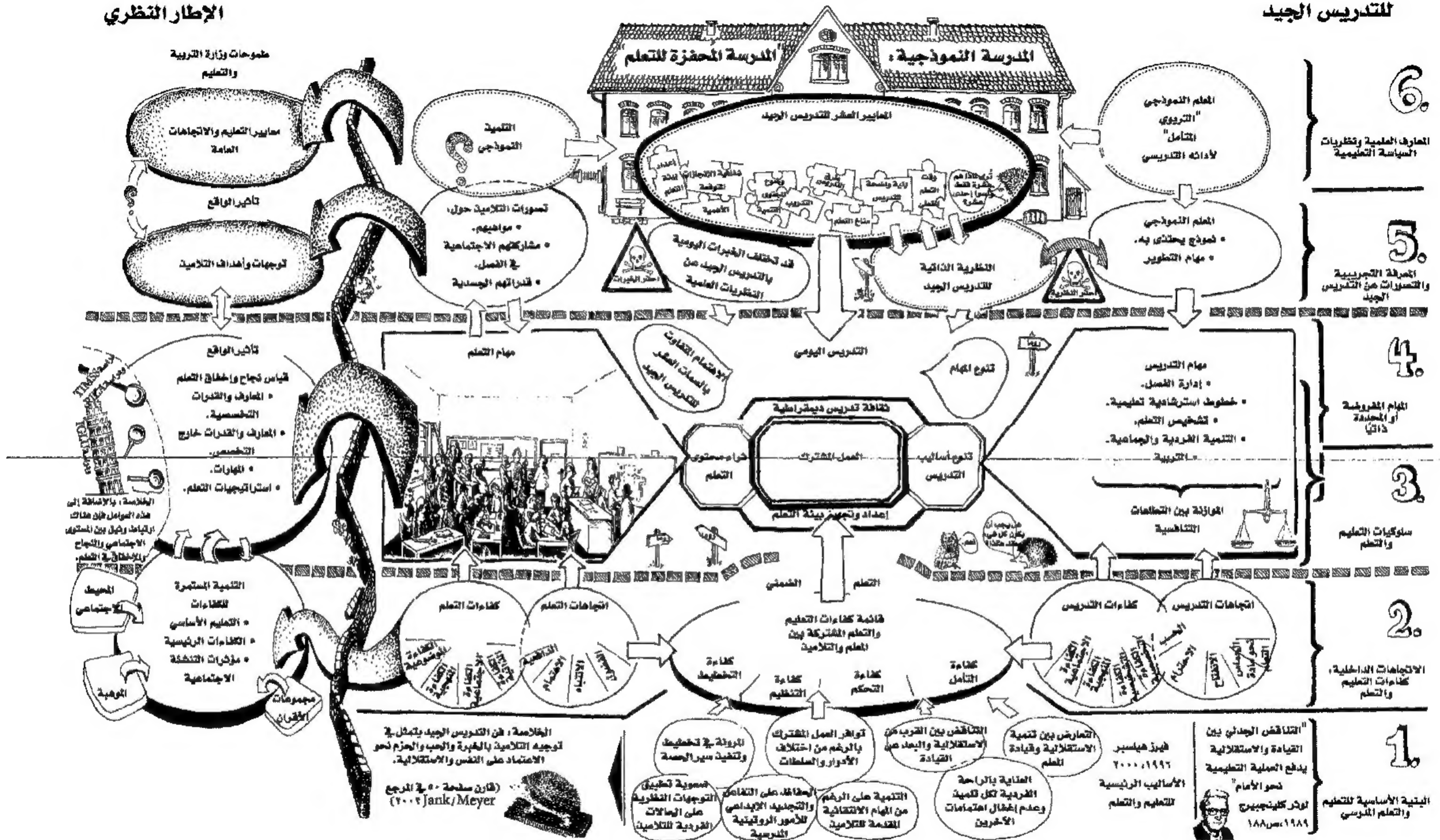
.....

.....

.....

التدريس الجيد

الإطار النظري



المعايير العشرة للتدريس الجيد

بعد إجراء العديد من الأبحاث حول التدريس الجيد فقد توصلنا الآن إلى أهم العوامل التي تدعم عملية التعلم. وكذلك العوامل التي تعمل على إعاقتها. وها هو البرفيسور هيلبرت ماير يقدم لنا خلاصة فكره في صورة عشر معايير لجودة التدريس. تم التأكد من صحتها إجرائيًا. ومن ثم فعلى المهتمين بالعملية التعليمية من معلمين وموجهين وباحثين قراءتها جيدًا. وتطبيقها أثناء العملية التدريسية. فسوف تساعدكم هذه المعايير على تنمية الكفاءات التخصصية والاجتماعية والمنهجية لدى تلاميدكم.

المؤلف في سطور

هيلبرت ماير أستاذ علم التربية المدرسية بجامعة أولدنبورج بألمانيا. له العديد من المؤلفات من بينها مؤلف "مبادئ التدريس الجيد". ومؤلف "التدريس الجيد". ومؤلف "نماذج تعليمية بالإشتراك مع فيرنر يانك

ترجمة

أ. د. آمال عبد الله خليل أحمد
د. هبة قناوي
د. محمد محمود ناصف

مراجعة منهجية

أ. د. محمد أمين المفتي
أ. د. حسن سيد شحاتة



Adam Publishing House

دار آدم للنشر

Cornelsen

ISBN 9789778505818



9 789778 505818